



MÁSTER EN ESTUDIOS DE GÉNERO, IDENTIDADES Y CIUDADANÍA

CURSO 2017/2018

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

**La Olvidada Perspectiva de Género en la
docencia universitaria.**

Autoría: Elena Vizcaya López

Dirección: Profa. Dra. Rosa Vázquez Recio

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Cádiz

Agradecimientos

Me gustaría agradecer en primer lugar, al profesorado que ha participado en esta investigación; sin su colaboración este trabajo no habría tenido sentido.

En segundo lugar, agradecer a mi directora de TFM, la profesora D^a Rosa Vázquez Recio, que ha sabido guiarme durante todo el proceso.

En tercer lugar, agradecer a M^a Belén Menéndez Baena, técnica de la Unidad de Igualdad de la Universidad de Cádiz, por compartir sus conocimientos y sus experiencias conmigo.

Índice

Resumen

1. Presentación.....	1
2. Problemática y Justificación.....	2
3. Fundamentación teórica.....	4
3.1. <i>Mujeres y Educación Superior.....</i>	4
3.2. <i>¿La Universidad como contexto transformador en materia de género?... </i>	11
3.3. <i>La Perspectiva de Género en la Educación Superior.....</i>	19
3.4. <i>La Perspectiva de Género en la Docencia Universitaria.....</i>	21
4. Metodología.....	25
4.1. <i>Muestra.....</i>	25
4.2. <i>Objetivos.....</i>	29
4.3. <i>Estrategias de recogida de información: Análisis documental y entrevistas.....</i>	30
4.4. <i>Categorías de análisis.....</i>	32
5. Principios éticos en la investigación.....	33
6. Acercándonos al objeto de estudio.....	35
6.1. <i>Análisis documental.....</i>	35
6.2. <i>Análisis del contenido de las entrevistas.....</i>	41
6.2.1. <i>Formación del profesorado en cuanto a las cuestiones de género</i>	41
6.2.2. <i>Valoración del profesorado en cuanto a la formación en género...</i>	43
6.2.3. <i>Incorporación de la PG en la docencia.....</i>	45
6.2.4. <i>Obstáculos que encuentra el profesorado para incorporar la PG</i>	47
6.2.5. <i>Valoración de la incorporación de la PG.....</i>	49
6.2.6. <i>Miradas sobre el uso del lenguaje no sexista e inclusivo.....</i>	49
6.2.7. <i>Percepción sobre el machismo en el contexto universitario.....</i>	52
6.2.8. <i>Valoración y actitudes hacia el feminismo.....</i>	53
6.2.9. <i>Presencia de estereotipos de género.....</i>	57
7. Conclusiones.....	60
8. Referencias Bibliográficas.....	66
9. Anexos.....	71

Índice de Tablas

Tabla 1 Asignaturas que contemplan cuestiones de género.....	13
Tabla 2 Plan Formativo del centro.....	14
Tabla 3 Profesorado entrevistado del Grado en Psicología.....	27
Tabla 4 Profesorado entrevistado del Grado en Educación Infantil y Primaria....	28
Tabla 5 Profesorado entrevistado del Grado en CCAAFYD.....	29
Tabla 6 Análisis de las asignaturas del Grado en Psicología.....	38
Tabla 7 Análisis de las asignaturas del Grado en Educación Primaria.....	39
Tabla 8 Análisis de las asignaturas del Grado en Educación Infantil.....	40
Tabla 9 Análisis de las asignaturas del Grado en CCAAFYD.....	41

Índice de Figuras

Figura 1. Distribución PDI por sexo y edad.....	6
Figura 2. Distribución del PDI por sexo y categoría profesional.....	7
Figura 3. Porcentajes de mujeres y hombres en cargos universitarios.....	8
Figura 4. Personal Investigador del CSIC desglosadas por sexo.....	9
Figura 5. Evolución de la plantilla de la Universidad de Cádiz (2018).....	10
Figura 6. Enfoque Integrado de Género en la Universidad.....	21
Figura 7. Distribución del profesorado por sexo y puesto.....	26
Figura 8. Profesorado entrevistado por sexo y grado.....	27
Figura 9. Categoría Formación del Profesorado.....	32
Figura 10. Categoría Incorporación de la PG en la docencia.....	32
Figura 11. Categoría Valoración de las cuestiones de género.....	33

Resumen

En los últimos años, se ha podido observar un aumento de la producción científica en cuanto a las cuestiones de género y educación superior. La universidad es una institución académica que no ha sido ajena a la incorporación de las políticas públicas de género, pero parece que aún está lejos de conseguir integrar la perspectiva de género (PG) en su estructura interna, en las instituciones universitarias y en sus aulas. Se ha constatado que el personal docente no recibe formación en género en su formación inicial, y tiene que acudir a la externa para trabajar estas cuestiones en las aulas, siendo este uno de los motivos que dificultaría su incorporación. Los contenidos de género son escasos en los Planes de Estudios de la UCA, en general, e inexistentes en los Planes de Estudio de los Grados que se imparten en la Facultad de Ciencias de la Educación, contexto en el que se realiza la investigación. En este trabajo se analizan los Planes de Estudios de la UCA, las Memorias de los Grados y la perspectiva del personal docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, respecto a la incorporación de la PG en la docencia universitaria.

Palabras Clave

Educación Superior, Perspectiva de Género, PDI, Universidad

Abstract

In recent years, an increase in scientific production has been observed in terms of gender issues and higher education. The university is an academic institution that has not been oblivious to the incorporation of public gender policies, but it seems that it is still far from being able to integrate the gender perspective (GP) in its internal structure and in its classrooms. It has been found that the teaching staff does not receive academic qualifications in gender in their training, and has to look after external training, and, this is one of the reasons that hinder the GP incorporation. The contents of gender are, generally, scarce in academic curriculums in Cadiz and nonexistent in the Faculty of Education Sciences. In this paper we analyze the academic curriculum, the Grade Memories and the perspective of the teaching staff. The fact that the professors include PG in their teaching is still a voluntarist issue, which does not always receive institutional support. This paper analyzes the Academic Curriculum, the Grade Memories and the perspective of the teaching staff who Work in the Faculty of Education Sciences, of the University of Cádiz, regarding the transversality of the GP in university teaching.

Key Words

Higher Education, Gender Perspective, Teaching and Research Staff, University

1. Presentación

Esta investigación corresponde al Trabajo Final del Máster en Estudios de Género, Identidades y Ciudadanía de la Universidad de Cádiz, impartido en el curso 2017/2018. La línea de investigación de este trabajo corresponde a la de “Género y Educación”.

Este estudio se ha realizado en torno a la Perspectiva de Género (PG) y la Educación Superior. Se estudiaron, por un lado, los Planes de Estudio de la Universidad de Cádiz y las Memorias de los cuatro grados que se imparten en la Facultad de Ciencias de la Educación, y por otro, se analizó la perspectiva de un grupo de profesoras investigadoras y profesores investigadores (PDI, a partir de ahora) que impartían su docencia en la Facultad de Ciencias de la Educación en el Grado en Psicología, el Grado en Educación Infantil, el Grado en Educación Primaria y el Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Se pretende, entre otras cuestiones, analizar en qué medida se encuentran los contenidos relacionados con el género en los planes y conocer la perspectiva del profesorado en cuanto a la incorporación del enfoque de género en el ámbito de la docencia universitaria.

Esta investigación surge por varias cuestiones:

- 1) El interés suscitado tras la participación como becaria en un proyecto de innovación y mejora docente en un grupo de investigación del Departamento de Psicología, que pretendía analizar y actualizar una asignatura del Grado desde la Perspectiva de Género.
- 2) El interés por seguir ahondando en esta temática y estudiar las dificultades que a las que está haciendo frente el profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación a la hora de incorporar la Perspectiva de Género en su docencia.
- 3) La vinculación como alumna en prácticas en la Unidad de Igualdad de la UCA y haber participado como entrevistadora en el proyecto “Una perspectiva diferente...de la docencia universitaria”.
- 4) Haber sido alumna de varias titulaciones de la Universidad de Cádiz y haber sido consciente de los sesgos de género que existen en la docencia y en las disciplinas de Ciencias de la Educación, así como determinadas actitudes y verbalizaciones sexistas por parte del profesorado.

Con este trabajo se pretende dar respuesta a varias preguntas: ¿están presentes los contenidos de género en los Planes de Estudio y en las Memorias de los Grados?, ¿recibe formación el PDI sobre las cuestiones de género en su formación inicial?, ¿qué valoración hace el PDI sobre la PG en la docencia?, ¿incorpora el profesorado la PG en su docencia?, ¿de qué manera lo hace? y si no es así ¿qué obstáculos encuentran para no incorporarla?

Este trabajo se realizó a partir de una problemática de la que ya vienen advirtiéndose durante años diversas expertas en la materia (la falta de formación y sensibilización en las cuestiones de género y en PG del profesorado universitario y la presencia de sesgos de género en la práctica docente y en las asignaturas), y a partir de una serie de necesidades que se han detectado en este contexto, que se desarrollarán a lo largo del marco teórico de este trabajo. Se hará un recorrido sobre el papel de las mujeres en la educación superior y el nacimiento de los estudios de género en el mismo ámbito; igualmente, se analizarán los retos y las dificultades que afrontan las universidades españolas en cuanto a la incorporación de la PG. A continuación, se expondrá el apartado metodológico, en el que se incluyen los objetivos de la investigación, la descripción del contexto y de las personas informantes que participaron en el estudio, las consideraciones éticas, la descripción de las categorías de análisis y las herramientas de recogida de la información utilizadas para dar respuesta a las preguntas de investigación anteriormente expuestas. Tras el desarrollo de la metodología, se expondrá el análisis de los datos y, finalmente, se mostrarán las conclusiones más relevantes.

2. Problemática y justificación

La problemática de esta cuestión reside, como ya han manifestado y detectado diversas expertas investigadoras (Verges y Cabruja, 2017; Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013) en la necesidad de comenzar a incorporar de manera real y efectiva la PG en el ámbito de la docencia universitaria. Aunque en el estado español poseamos un marco legal extenso y herramientas (buenas prácticas, bancos de recursos docentes y experiencias) para incorporarla al ámbito académico, la universidad aún está lejos de integrarla. Quizás habría que seguir indagando sobre los obstáculos por los que se ignora el género en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y qué variables están impidiendo que se erradique el tradicional modelo educativo androcéntrico y sexista. Este trabajo persigue, entre otras cuestiones, indagar sobre estas dificultades. Hay que tener en cuenta

que la figura del personal docente e investigador es la de transmitir y gestionar el conocimiento, y en este caso, el PDI de Ciencias de la Educación es la de formar a futuras formadoras y futuros formadores. Ahí reside la importancia de la docencia no sesgada.

Algunas investigaciones han mostrado que el alumnado universitario presenta “un grado insuficiente de conocimientos básicos sobre género” (Rafael García-Pérez et al., 2011, p.21) y que los conceptos sobre género sólo son abordados a voluntad libre del profesorado más sensibilizado. Por tanto, el alumnado no percibirá la importancia de los contenidos de género si estos sólo son impartidos por algunas y algunos docentes, y no aparecen como obligatorios en los planes de estudio. Por otro lado, resulta que la inclusión de los estudios de género en la educación superior es “una práctica solitaria en constante cuestionamiento sobre su adecuación y eficacia” (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013, p.73). Aunque las investigaciones apuntan que en los últimos años se observa cierta tendencia hacia la igualdad por parte del colectivo PDI (Morales, Luna y Esteban, 2010), siguen siendo las docentes las que presentan actitudes más favorables respecto al compromiso de una docencia basada en la equidad entre géneros (Rebollo, 2013), encontrando estudios que indican que las prácticas sexistas se siguen presentando de manera sutil y rutinaria en los contextos educativos (Flores y Espejel, 2015), incluido el universitario.

Parece que el aprendizaje teórico-conceptual sobre la PG desarrollaría la conciencia de género (Rebollo *et al.*, 2011), y conocer y valorar lo que ha representado el movimiento feminista parece fundamental para integrar la PG en las aulas universitarias (Donoso-Vázquez *et al.*, 2013). Estas últimas autoras proponen un modelo de adquisición de la conciencia de género en el alumnado universitario. El primer nivel de desarrollo de la conciencia de género sería la adquisición de elementos teóricos y conceptuales. El segundo nivel de desarrollo sería pasar de la adquisición de estos conceptos a una conciencia crítica y a un cuestionamiento sobre los propios estereotipos y sobre la reproducción de los estereotipos de género. El tercer nivel de desarrollo sería la predisposición para la acción, y el cuarto nivel sería la elaboración de propuestas de cambio que llevaría a la transformación social.

Además de las dificultades que se desarrollarán en el marco teórico, de manera resumida, los problemas que impiden que la PG se integre en la institución universitaria serían:

1. Problemas de segregación horizontal y vertical en la Educación Superior.
2. Los estudios feministas y de género no están reconocidos oficialmente y esto le resta prestigio y dificultan su incorporación en las diferentes disciplinas.
3. El profesorado parece que no recibe formación sobre las cuestiones de género, por tanto, sigue transmitiendo un conocimiento sesgado de su disciplina.
4. El alumnado no recibe formación en los Planes de Estudios de los grados y tiene una percepción errónea y reticente hacia el movimiento feminista.
5. El alumnado que quiera recibir formación en cuestiones de género tiene que acudir a formación externa y/o a postgrados universitarios.

Por estos motivos, se ha detectado la necesidad de indagar y analizar la realidad educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación desde la perspectiva del profesorado universitario.

3. Fundamentación teórica

3.1. Mujeres y Educación Superior

El acceso a la educación ha sido durante siglos un privilegio reservado a la clase burguesa y, hasta finales del siglo XIX, el acceso a la educación universitaria ha sido disfrutado exclusivamente por hombres. Desde que la doctora María Elena Masera se matriculara, por primera vez en la historia de España, en la facultad de medicina de la Universidad de Barcelona en 1872, algunas universidades comienzan a recibir mujeres bajo la autorización de los mandos académicos (López de la Cruz, 2009).

Aunque se regulaba en 1910 la admisión de las mujeres en las universidades, las primeras universitarias se enfrentaban a grandes dificultades, discriminaciones y desigualdades; no estaba permitido que las estudiantes pasearan por los pasillos de las facultades, éstas debían entrar y salir de las aulas acompañadas por el profesor y debían sentarse apartadas del resto de los estudiantes. Además de la dificultad de conseguir y validar los títulos universitarios, éstos no les capacitaban para el ejercicio profesional. Esto tiene sentido en la medida en que las mujeres seguían relegadas al ámbito privado, al sempiterno rol de madres y esposas. De hecho, el que se permitiera a las mujeres el

acceso universitario fue porque de esta manera podrían educar más y mejor a sus hijas e hijos, no por su realización individual ni por sus curiosidades intelectuales y planes profesionales de futuro.

Desde este tiempo hasta nuestros días, la presencia de las mujeres en la educación superior (élite discriminada, en palabras de M^a Antonia García de León, 1990) ha crecido enormemente, pero esto no significa que tanto las alumnas como las docentes e investigadoras hayan dejado de enfrentar dificultades y desigualdades en las aulas y en los departamentos. De hecho, este aumento resulta que no corresponde a su participación real en el conocimiento científico y en las estructuras de poder en la universidad (Ion, Duran-Bellonch y Bernabeu, 2012). Igualmente, hay estudios que demuestran la poca presencia de las mujeres en el ámbito universitario (Morales, Luna y Esteban 2010), concretamente en el ámbito de la investigación y en altos cargos de responsabilidad académica y de gestión científica.

Por ejemplo, las últimas estadísticas arrojadas por el Ministerio de Educación (2016) sobre el Sistema Universitario Español, refleja que en el curso 2014-2015, el PDI general estuvo formado por un 39.9% de mujeres y un 60.1% de hombres. Es interesante destacar que, del PDI menor de 30 años de edad, hay un mayor porcentaje de mujeres que de hombres (60.5% frente a 39.5%). Sin embargo, a partir de los 30 años de edad, el porcentaje de mujeres PDI va descendiendo de manera notoria, hasta representar tan solo un 26.4% del PDI a partir de los 60 años. En definitiva, esto es lo que nos indicaría la siguiente gráfica (Figura 1): a medida que aumenta la edad de las mujeres, disminuye su presencia en el ámbito docente e investigador.

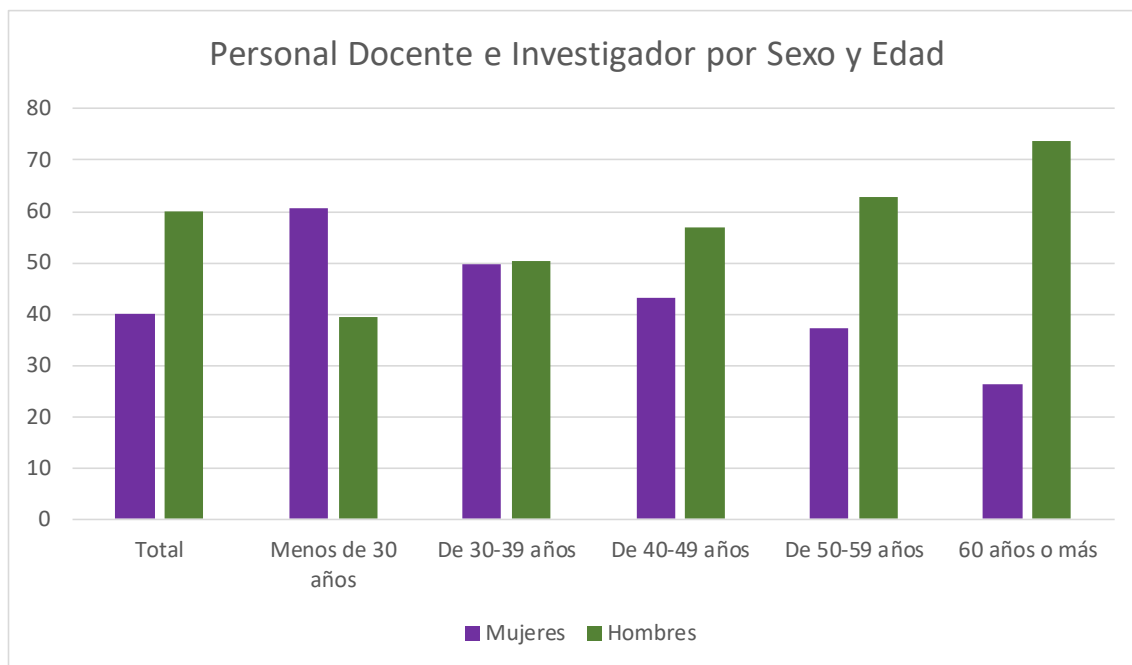


Figura 1. Distribución PDI por sexo y edad. Curso 2014-2015. Datos y Cifras. Ministerio de Educación (2016).

Si analizamos el PDI con más profundidad, encontramos que de este colectivo, el funcionario, un 35.5% eran mujeres y que tan solo el 20.8% de las Cátedras Universitarias estaban ocupadas por mujeres. Casi un 40% de profesoras eran Titulares Universitarias. En relación al PDI no funcionario, en este caso también las mujeres representaban un porcentaje inferior (43.8%), sin embargo, los cargos de categoría inferior eran ocupados mayormente por mujeres, como en los casos de Profesora Ayudante (50.6%), Profesora Ayudante Doctora (50.7%) y “Otros contratos” que no se especifican en las estadísticas (51.8%) (Figura 2).

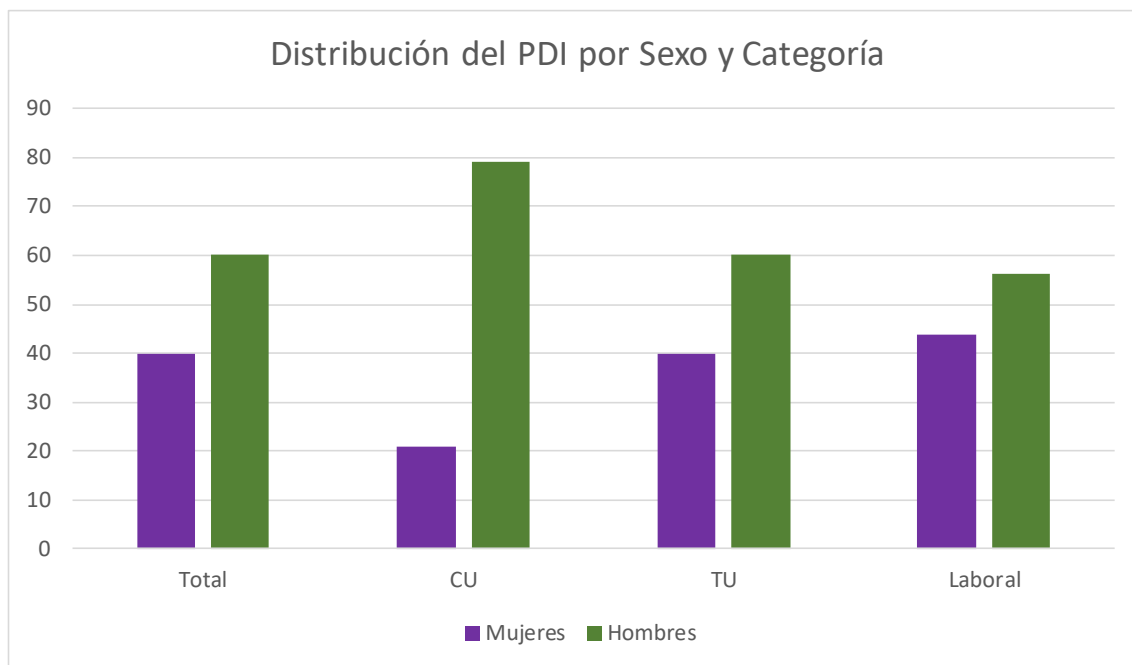


Figura 2. Distribución del PDI por sexo y categoría profesional. *Datos y Cifras. Ministerio de Educación (2016).*

Asimismo, el porcentaje de mujeres PDI en las universidades públicas españolas, en todas las ramas de enseñanza, es inferior respecto a los hombres. Es especialmente inferior en las ramas de Ingeniería y Arquitectura, representando un escaso 20.8%. Lo mismo ocurría en la rama Científica (38.9%), en Ciencias de la Salud (44.9%), en Sociales y Jurídicas (44.7%) y en Arte y Humanidades (47.9%).

En el mismo año que se publicaban las estadísticas anteriores, el informe de *Científicas en Cifras*, arrojado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Tecnología (2015) encontraba un desequilibrio de género en el ámbito de la carrera investigadora, en convocatorias de I+D+i y en los órganos de gobierno. El informe concluye que, desde el año 2009, la proporción de mujeres en el conjunto del personal investigador en España es de un 39%. Asimismo, en las universidades públicas españolas, del total del profesorado catedrático de universidad, solo el 21% son mujeres. En cuanto a los altos cargos de gestión universitaria, encontramos que todos son liderados en mayor medida por hombres. El caso más claro es el de “Rector o rectora” de universidad, que lo asumen en un 98% de los casos los hombres (Figura 3).

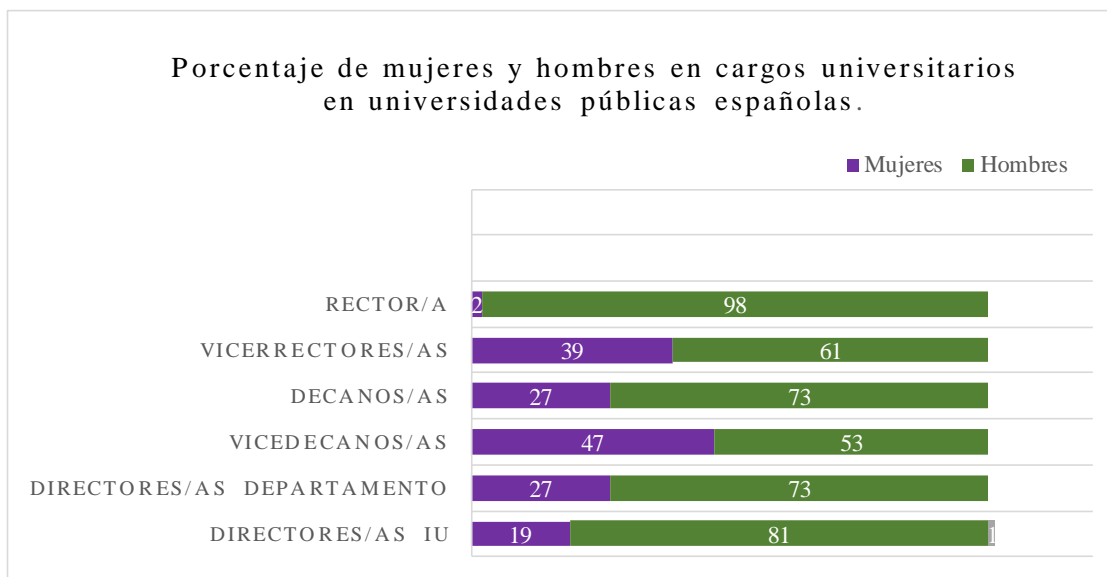


Figura 3. Porcentajes de Mujeres y Hombres en cargos universitarios. Fuente: Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (2015).

Dos años más tarde, el mismo informe *Mujeres y Ciencias* del CSIC (2018), sigue mostrando una infrarrepresentación de las investigadoras. En la *Figura 4* puede comprobarse que la proporción de mujeres en la categoría de “Profesorado de Investigación” es tan solo de un 25% frente al 75% de los hombres. Por otro lado, los prestigiosos contratos “Ramón y Cajal” también se otorgaron en mayor medida a los hombres (58%). Además, a pesar de que hay un 52.3% de investigadoras con contratos pre doctorales y el 50% de las tesis son presentadas por mujeres, la presencia de las mujeres va disminuyendo a partir de la etapa postdoctoral durante todas las categorías profesionales. Esto da lugar a la gráfica “tijera”, poniendo de manifiesto la asimetría entre las carreras profesionales de hombres y mujeres. Si bien es cierto que, según el mismo informe, el índice del techo de cristal de 2017 (1,42) fue ligeramente inferior al contabilizado en 2016.

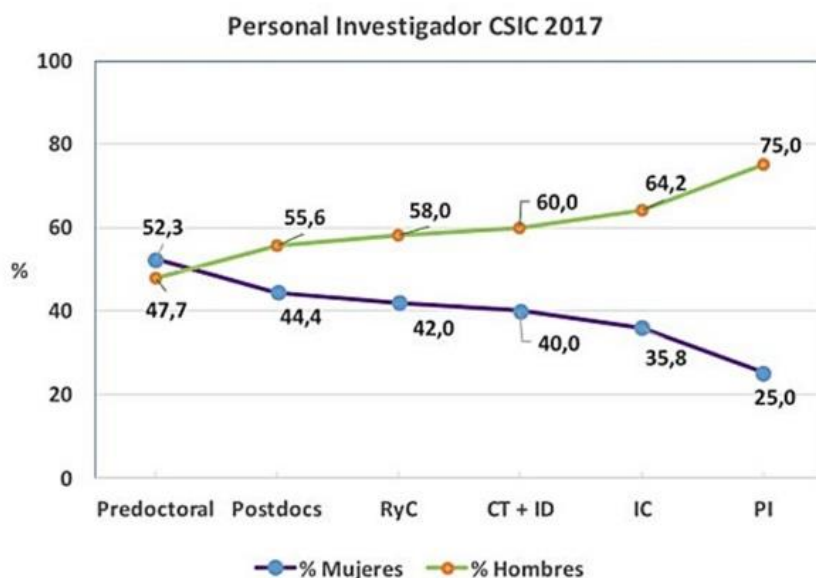


Figura 4. Personal Investigador del CSIC desglosadas por sexo en 2017. Comisión Superior de Investigaciones Científicas.

Como se ha podido comprobar, aún sigue existiendo segregación vertical en las universidades españolas. En cuanto a la situación de la plantilla de la Universidad de Cádiz, puede comprobarse también este desequilibrio (Figura 5). En relación al personal docente e investigador (PDI) funcionario, encontramos una mayor presencia masculina en todas las categorías de PDI. El mayor desequilibrio lo encontramos en la categoría laboral más alta. Así, en el año 2018 trabajan en la UCA 145 catedráticos universitarios frente a 40 catedráticas. En cuanto al Profesorado Titular universitario, nos encontramos con 262 profesores y 167 profesoras titulares. Si analizamos el PDI laboral, el mayor desequilibrio lo encontramos en la categoría de “Profesorado Asociado”, en los que hay 23 mujeres frente a 130 hombres. La única categoría laboral en la que hay un mayor número de docentes e investigadoras es en la de “Profesorado Sustituto Interino”, que resulta ser el puesto más precario. Igualmente, tampoco la Universidad de Cádiz ha disfrutado nunca de tener una rectora dirigiendo su universidad. Una de las conclusiones que se puede abstraer de esta gráfica es que existe actualmente una brecha laboral, científica y salarial entre las mujeres y los hombres que trabajan como PDI en la Universidad de Cádiz.

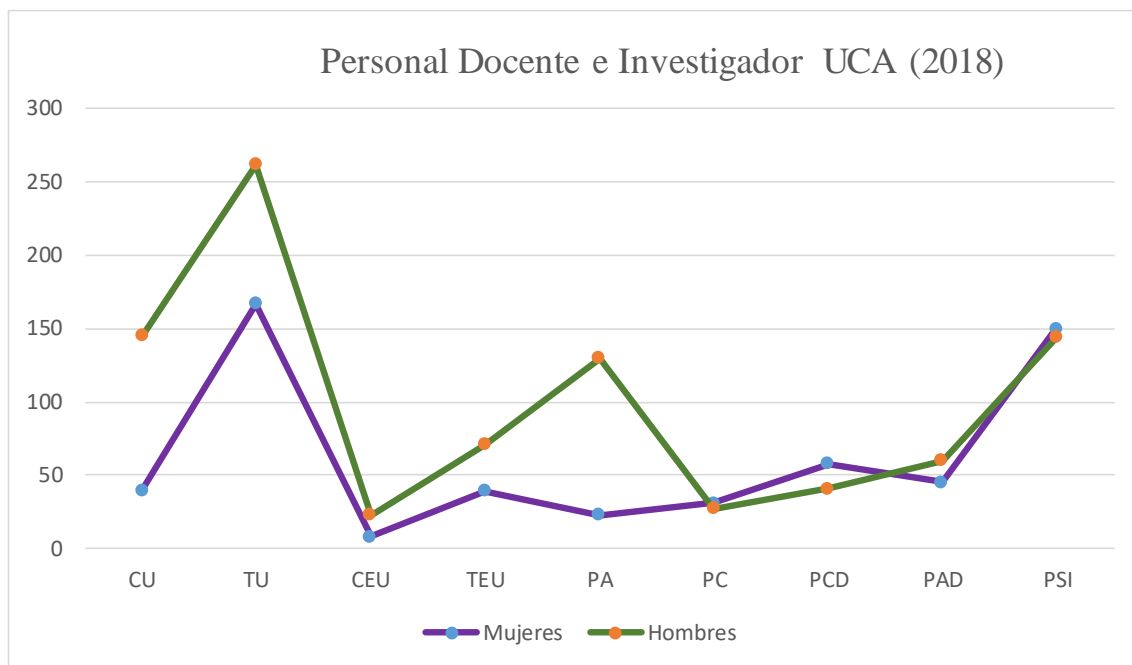


Figura 5. *Evolución de la plantilla de la Universidad de Cádiz (2018). Área de Personal. Servicio de organización, desarrollo y selección de personas.*

Respecto al alumnado universitario, a nivel estatal, las últimas estadísticas del Ministerio de Educación, referente al curso académico 2016-2017, arrojan que hubo un mayor número de mujeres cursando estudios universitarios de grado (608.024 mujeres frente a 508.439 hombres). Respecto a las ramas del conocimiento, en la rama de Ciencias Sociales, el 60% del alumnado universitario fueron mujeres y el 40% eran hombres. La rama de Ciencias de la Salud también está feminizada, siendo el 71.44% del alumnado mujeres, circunstancia que igualmente se repite para la rama de Arte y Humanidades, pues en ese curso académico el 61.77% de alumnas.

El último diagnóstico sobre la situación de las mujeres y los hombres en la UCA, llevado a cabo por la Unidad de Igualdad (2014), demuestra que las ramas de Ingeniería están masculinizadas y las ramas de Salud, Educación y Ciencias de la Salud (Medicina, Enfermería, Psicología y Educación, entre otras) siguen estando feminizadas. Por tanto, también sigue existiendo, en general, segregación vertical en cuanto al alumnado entre las ramas de los grados universitarios, donde resulta escasa la presencia de alumnas en las carreras tecnológicas.

3.2. *¿La Universidad como contexto transformador en materia de género?*

La universidad es una institución académica compleja, pública o privada, que acoge nuevas formas de pensamiento y que va renovándose e incorporando los cambios y avances sociales, tecnológicos, educativos y políticos. Es ineludible que las instituciones universitarias, en cuanto a sus estructuras internas, acogen también los valores culturales de la sociedad en la que existe. En estas se desarrollan, por un lado, en cuanto a la docencia e investigación, la transmisión y gestión de los nuevos y los antiguos conocimientos del mundo en un proceso bidireccional de enseñanza-aprendizaje. En ese proceso de transferencia entre profesorado y alumnado también se transmiten valores culturales.

Esta transmisión cultural, ideológica y del conocimiento se realiza a través de varios medios: el currículo educativo (los planes de estudio, las competencias generales, básicas y transversales de los grados universitarios, los materiales curriculares, etc.) y el currículo oculto. Uno de estos valores son las cuestiones de género y de equidad entre mujeres y hombres. Estas cuestiones deben estar presentes en la universidad en todos los niveles.

En este sentido, la universidad ofrece dos modelos educativos coexistentes pero contradictorios: uno que perpetúa determinadas prácticas e ideas acerca del mundo, y otro modelo educativo, idóneo, que transforma determinadas formas de pensamiento.

. Aunque es cierto que la universidad no ha sido ajena a la incorporación de las políticas públicas en materia de género, aún quedan muchos retos que solventar. Las investigaciones que se han realizado al respecto coinciden en las mismas problemáticas; la escasa presencia de las mujeres en diversos ámbitos académicos, sobre todo en las áreas vinculadas con la investigación y con los puestos de responsabilidad y poder.

Si bien es cierto que la Academia comienza a introducir discursos críticos en España desde mediados de los años setenta (con el fin de la dictadura franquista y el comienzo de la transición política), los estudios de “la mujer”, “las mujeres”, “feministas” y posteriormente, los llamados “estudios de género”, se desarrollaban como parte de la contracultura de la época, siendo la segunda ola del feminismo, la que hizo posible a través del asociacionismo, la acción feminista y el desarrollo teórico, el cuestionamiento del rol de las mujeres en las sociedades en la última parte del siglo XX (Bernárdez, 2017).

Según la socióloga García de León (1999), comienza a crearse en España, entre 1983 y 1990, una producción bibliográfica profesional sobre las mujeres en el ámbito

universitario. Según la misma, los “estudios sobre las mujeres” se consolidan (aunque no de manera uniforme) como campo científico en el ámbito de la Educación Superior a partir de 1991. De esta producción bibliográfica destacar investigadoras como la socióloga Marina Subirats (1986), Concepción Fernández Villanueva (1989), Consuelo Flecha (1999), María Teresa Gallego Méndez (1987), Pilar Ballarín (1995) y Teresa Pérez del Río (1984) quienes dedicaron su producción científica a visibilizar a las mujeres y al análisis de las causas de la desigualdad de las mujeres en diferentes ámbitos y disciplinas.

Aunque anteriormente, según Bernárdez (2017), surgían determinadas asociaciones de mujeres académicas que comenzaron a generar una investigación crítica, como la Asociación de Mujeres Universitarias o el Seminario de Estudios Sociológicos de la Mujer (1953), o la Asociación Universitaria para el Estudio de los Problemas de la Mujer (1974). Sin duda, lo que caracterizaba los estudios críticos de las mujeres académicas era el voluntarismo, el asociacionismo y la construcción de redes y encuentros intelectuales entre académicas. Empiezan entonces a crearse seminarios sobre “Estudios de las Mujeres” en las universidades de Barcelona, la Autónoma de Madrid y la Complutense, que fueron consiguiendo el reconocimiento oficial de “Institutos Universitarios de Investigación” aprobados oficialmente, afines a los Departamentos, pero sin dotación de recursos económicos (García de León, 1999).

A partir de este tipo de asociaciones, se fueron generando jornadas, talleres, títulos propios y otro tipo de enseñanza paralela, además se fueron creando revistas de investigación (Bernárdez, 2017) que hoy son tales como: *DUODA*, *Arenal*, *Asparkía o Feminismo/s*, pero ninguna de ellas aparece en JCR ni en SJR; sin embargo, otras revistas no españolas especializadas en género y feminismos como *Violence Against Women*, *Sex Roles*, *Sexualities*, *Gender & Society* sí que tienen un alto prestigio científico (Muro, 2013).

El reconocimiento académico de los estudios de las mujeres ha sido un proceso costoso y desconsiderado por parte del poder académico. A pesar de los logros anteriores, la realidad actual es que los estudios Feministas y de Género siguen siendo infravalorados y su incorporación a las diferentes disciplinas sigue siendo una cuestión voluntarista del profesorado sensibilizado. De hecho, el Ministerio de Educación aún no reconoce los Estudios de Género y Feministas como áreas específicas del conocimiento. Esto tiene dos consecuencias importantes: la primera es que impide la promoción profesional de las

investigadoras de este campo, y otra es que si se ignoran los hallazgos de estos estudios, se sigue transmitiendo un conocimiento sesgado y parcial del mundo.

Por este motivo, se crea en Septiembre de 2016 la Plataforma de Estudios Feministas y de Género (EUFEM). La Plataforma, formada por más de 30 institutos, centros universitarios y otras entidades de Estudios Feministas y de Género, se unió con el objetivo último de reclamar su oficialidad. Otro de los objetivos que persigue esta Plataforma es luchar por el cumplimiento de la ley en materia de igualdad de género en el ámbito de la Educación Superior e impulsar los Estudios Feministas y de Género. EUFEM dirige sus esfuerzos hacia varias competencias: la docencia universitaria y educación de género, la investigación (doctorados y proyectos) y la producción y difusión de estos estudios.

La Universidad, actualmente, ofrece casi exclusivamente formación en cuestiones de Género y Feministas a través de los programas doctorales y los Másteres. Por ejemplo, en la Comunidad Autónoma de Andalucía ofertan Másteres de Género las Universidades de Sevilla, Almería, Málaga, Cádiz y Granada (Erasmus Mundos). Por otra parte, de los cuarenta y seis Grados y los diecinueve dobles Grados Universitarios que ofertaba la Universidad de Cádiz en el curso 2017/2018, tan sólo seis de ellos incluyen en sus planes de estudios asignaturas que contemplan las cuestiones de género. En los planes de estudio de los grados que se imparten en la Facultad de Ciencias de la Educación (Grado en Psicología, Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte) no hay rastro de asignaturas que incluyan estas cuestiones (Tabla 1).

Tabla 1

Asignaturas de Grados universitarios de la UCA que contemplan cuestiones de género

<i>Grado Universitario</i>	<i>Asignatura/s</i>	<i>Código</i>
Grado en Criminología y Seguridad	Formas específicas de la criminalidad II: género/inmigración	30304023
Grado en Enfermería	Transculturalidad, Género y Salud	20806013

Grado en Historia	Historia, Género e Identidades en el Mundo Moderno y Contemporáneo	20519045
Grado en Publicidad	Comunicación, Derechos Humanos e Igualdad	31309026
Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos	Igualdad y Género	10407046
Grado en Trabajo Social	PG en el TS	30406031
Grado en Trabajo Social	Intervención Social en VG	30406041

Sin embargo, el Plan Formativo de la Facultad de Ciencias de la Educación, en el curso académico 2017/2018, ofertaba varios cursos y talleres que contemplaban cuestiones relacionadas con el género, la sexualidad y las violencias machistas. Como puede comprobarse en la *Tabla 2*, la mayoría de las propuestas iban dirigidas al alumnado del Grado en Psicología:

Tabla 2

Plan Formativo del centro. Curso académico 2017/2018

Plan Formativo (2017/2018)	Dirigido a	Fechas
II Seminario “Psicofeminista-te. Reflexión y debate sobre psicología y género	Alumnado de Psicología	Miércoles, 15 de noviembre de 2017 Miércoles, 13 de diciembre de 2017 Jueves, 22 de febrero de 2018 Jueves, 15 de marzo de 2018

		Jueves, 19 de abril de 2018
		Jueves, 17 de mayo de 2018
II Jornada contra la Violencia de Género: Análisis, prevención e intervención	Alumnado del Grado en CCAFYD	Martes, 28 de noviembre 2017
El origen estructural de las violencias machistas (I)	Alumnado de Psicología	Martes, 20 de marzo de 2018
El origen estructural de las violencias machistas (II)	Alumnado de Psicología	Lunes, 23 de abril de 2018
Género, psicología y salud	Alumnado de Psicología	Lunes, 2 de abril de 2018
		Martes, 3 de abril de 2018.
Conferencia “Especificidad de la sexualidad humana” por Félix López	Comunidad Universitaria	Jueves, 24 de mayo de 2018

En cuanto a los cursos formativos para el PDI, este año académico no se ha ofertado formación relacionada con las cuestiones que nos competen. Sin embargo, algunas profesoras que imparten docencia en la Facultad de Ciencias de la Educación, entre los cursos 2016 y 2018, han llevado a cabo proyectos I+D+i y proyectos “Actuaciones Avaladas para la Mejora Docente”¹ que contemplaban incorporar la perspectiva de género en varias asignaturas del Grado en Psicología y del Grado de Educación Primaria, entre ellas: “Intervención Psicológica en Menores en Riesgo”, “Psicogerontología” e “Intervención Social y Comunitaria”. Uno de estos proyectos sigue llevándose a cabo a través de una metodología de Investigación-Acción- Participativa, y tiene como objetivos la deconstrucción del sexismo en el alumnado de Psicología y la dotación al alumnado de conocimientos para llevar una práctica profesional con perspectiva de género (Violeta Luque, 2018).

¹ Estos proyectos son promovidos por el Vicerrectorado de Recursos Docentes y de la Comunicación. Unidad de Innovación Docente. Universidad de Cádiz.

En los Planes de Estudio anteriores, la Universidad de Cádiz ofrecía dos asignaturas en los Grados de Educación, relacionadas con igualdad y sexualidades, pero con los nuevos Planes de Estudio se extinguieron. Sin embargo, contamos con experiencias docentes de otras universidades que pueden servir de referentes. Así, en 2014 se creó en la Universidad de Alicante la Red “Universidad, Docencia, Género e Igualdad”, cuyas acciones iban dirigidas a la incorporación de la PG en asignaturas de Didáctica, a través del análisis de las guías docentes desde la óptica de género y diseñaron un instrumento para el análisis de las guías docentes que contemplaban ítems relacionados con el lenguaje inclusivo, contenidos coeducativos en los programas de las asignaturas y la revisión de la bibliografía y los recursos docentes. Los resultados llamaban a la necesidad de incorporar la PG.

Se ha podido comprobar que, tanto a nivel UCA como a nivel general, no es habitual encontrar en las universidades públicas españolas asignaturas que trabajen la perspectiva de género como uno de sus ejes centrales, pero tampoco encontramos muchas asignaturas que integren de manera transversal esta perspectiva (Rebollo, García-Pérez, Piedra y Vega, 2011). En España, destacamos como pionera la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) que implementó a través del Observatorio para la Igualdad y la Unidad de Innovación Docente en Educación Superior (IDES) la introducción de la PG en la docencia universitaria a través de cursos de formación del profesorado.

De acuerdo con otras autoras (Vargas, 2011; Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013), ya conocíamos que aunque la transversalidad de la PG esté especificado en nuestro marco normativo sobre las políticas curriculares, esto no significa que se lleve a cabo ni que se tenga conciencia sobre ello. Respecto al marco legal, poseemos un vasto marco que respalda la inclusión de la PG en la Educación Superior. Según el art.4 de La Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, se contempla que “el sistema educativo español incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la plena igualdad entre hombres y mujeres y la formación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos. Las Universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal” (art.23, Capítulo II).

En cuanto a la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, modificada el 12 de abril de 2007, esta reconoce el papel de la universidad como

transmisora fundamental de valores: “el reto de la sociedad actual para alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debe alcanzar, sin duda, a la universidad” (art.25). Además esta reforma de ley introduce la creación de programas específicos sobre igualdad de género, de los que se encarga en este caso la Unidad de Igualdad de la Universidad de Cádiz, que tiene la función de “velar por el cumplimiento de la legislación vigente en materia de igualdad entre mujeres y hombres en ámbitos administrativos, laboral, docente e investigador”².

Esta ley aboga por impulsar la inclusión de la PG en la docencia y en la investigación, y asume como objetivos propios de la universidad: “El establecimiento de sistemas que permitan alcanzar la paridad en los órganos de representación, una mayor participación de la mujer en los grupos de investigación y la creación de programas específicos sobre la igualdad de género” (Preámbulo). Por último, la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación también considera “la incorporación del enfoque de género con carácter transversal” (Preámbulo). Entre los objetivos generales de esta ley está “promover la inclusión de la perspectiva de género como categoría transversal en la ciencia, la tecnología y la innovación, así como una presencia equilibrada de mujeres y hombres en todos los ámbitos del Sistema Español de Ciencia, Tecnología e Innovación” y “Promoverán igualmente los estudios de género y de las mujeres” (Disposición adicional decimotercera).

A pesar de tener el marco normativo indicado y las conquistas anteriormente citadas, “esto no ha significado que el profesorado esté formado en competencias de género, y mucho menos significa que el alumnado trabaje de forma concreta y / o transversal los contenidos de género” (Donoso y Velasco, 2013, p.73). Además, según las mismas autoras, al personal docente se le hace ardua la tarea debido a la “falta de referentes a seguir, la poca o nula conciencia de género, las dificultades organizativas y materiales y la dificultad de encontrar experiencias sobre la introducción del *gender mainstreaming* a enseñanzas de educación superior” (Donoso y Velasco, 2013, p.73).

Conociendo los estudios expuestos anteriormente y los que se mostrarán a continuación, podemos pensar que la universidad no está del todo interesada en ofertar conocimientos relacionados con las problemáticas y realidades sociales, que son

² <http://igualdad.uca.es/presentacion/>

fundamentales de abordar de una manera crítica y específica desde las aulas universitarias, ya que es la misma realidad y el mismo contexto al que se van a enfrentar y en el que van a desarrollar la actividad profesional las futuras egresadas y los futuros egresados.

En palabras de Asián, Rodríguez y Cabeza (2014, p.916): “La educación actúa de manera directa en la construcción de una cultura, y esta puede cambiar o perpetuar formas de pensamiento y acción social para mantenerlas, jerarquizarlas o para incidir en transformarla”, por tanto, la universidad es un contexto educativo que parece que, hasta ahora, desaprovecha la oportunidad de romper con los estereotipos, las prácticas sexistas y la docencia sesgada para crear un modelo educativo crítico y ajustado a la realidad.

Algunos estudios han constatado que el alumnado universitario afirmaba que era responsabilidad de la universidad educar en igualdad de género, pero que no se hace lo suficiente o no se hace nada (López-Francés y Vereda, 2014). Las mismas autoras afirman que en el contexto universitario existen índices de violencia preocupantes, existiendo aún prácticas discriminatorias hacia las mujeres. Además inciden en que las cuestiones de género deben incluirse en la formación inicial y permanente del profesorado. Se han observado también incongruencias, resistencia al cambio y dificultades que apuntan a la institución:

Podríamos considerar que existe una brecha entre lo oficialmente escrito y lo realmente vivido. El estudio muestra que continúa el debate sobre las resistencias al cambio y la dificultad de acompañar las estrategias de mejora institucional con una transformación de la mentalidad androcéntrica tradicional (Ion, Duran-Bellonch y Bernabeu, 2012, p.17).

La consecuencia de que las universidades españolas no hayan sido hasta la fecha realmente transformadoras ni éticas en cuanto a la incorporación de los Estudios y Teorías Feministas y de Género, impacta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que el alumnado recibe un conocimiento sesgado y parcial del mundo, y esto conllevará repercusiones como futuras y futuros profesionales. Este hecho no solo afecta al alumnado, sino también a la estructura interna de la universidad, al PDI, al PAS y a la sociedad en general. No cabe duda de que la universidad sigue siendo un contexto de riesgo para la transmisión de estereotipos de género y prácticas sexistas (Inmaculada López-Francés, 2013). La universidad aún tiene muchos retos que resolver en este sentido.

3.3. *La Perspectiva de Género (PG) en la Educación Superior*

En los últimos años, gracias a los movimientos feministas y a las expertas en la materia, se han visibilizado de una manera extraordinaria las desigualdades por razón de género en nuestra sociedad, de manera general, y en la universidad, de manera específica. A partir del año 2000 comienzan a generarse un gran número de investigaciones que relacionaban cuestiones de género, poder y universidad. Es a partir del año 2007, coincidiendo con la entrada en vigor de la Ley Orgánica 3/2007 de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres y la Ley de Universidades citada anteriormente, que las instituciones académicas comienzan a incorporar el principio de igualdad de oportunidades en sus instituciones y comienzan dos años más tarde a crear organismos encargados de garantizar el cumplimiento de este principio. Nos referimos con esto a las unidades de igualdad, siendo, actualmente, 75 universidades públicas españolas las que disponen de estas unidades. Con estas se comienzan a crear, entonces, los Planes de Igualdad. La Universidad de Cádiz, aún cuenta únicamente con un solo plan, a pesar de haber transcurrido ya nueve años.

Desde entonces se ha generado desde las universidades investigaciones sobre la presencia de estereotipos de género en el alumnado universitario (Pacheco, Cabrera y Mazón, 2016; Hidalgo, 2017), sobre presencia de violencias machistas en el alumnado (Vázquez y López-Francés, 2014), actitudes del alumnado frente al feminismo (García, Cala y Trigo, 2016) o sobre cómo incorporar la PG en determinadas asignaturas (Ana Buquet, 2011).

En el año 2016, se publicaba un importante estudio sobre violencia machista en población universitaria (*Breaking the Silence in Spanish Universities*) que generó mucha controversia y críticas para las autoras (Valls, Puigvert, Melgar y Garcia-Yeste, 2016). El resultado fue que el 62% de las estudiantes habían sufrido situaciones de violencia machista. De ese porcentaje, el 25% de las alumnas habían sufrido violencia por parte de sus profesores. Ese mismo año, un grupo de alumnas se manifestaban en el acto académico del 25 de Noviembre pidiendo la participación de las alumnas en la redacción del protocolo de actuación frente al acoso sexual de la unidad de igualdad y denunciaban casos de profesores que les habían acosado en las aulas³. Dos años más tarde se realizó

³ Me refiero al vídeo que puede visionarse en el siguiente enlace: “Boicot en la UGR Acusan al profesorado de machista e hipócrita”: <https://www.youtube.com/watch?v=dHwd4257LNMv>

un estudio que mostraba un mapa sobre los casos de acoso sexual en las universidades españolas, siendo la Universidad de Granada, precisamente, una de las universidades que registraba mayores casos de acoso por razón de género, con un total de 65 casos (Yuly Jara y Miguel Egea, 2018).

El año pasado conocíamos un informe fundamental realizado por la Xarxa Vives (Verges y Cabruja, 2017) que analizaba la incorporación de la PG en dieciséis universidades españolas. La principal conclusión que abstrajeron las investigadoras fue que las universidades suspendían en perspectiva de género. Las autoras pusieron sobre la mesa las principales dificultades que enfrentaban las instituciones académicas a la hora de incorporar la PG:

Por un lado, ningún grado ha transversalizado el género y la interseccionalidad del género con ejes de exclusión (orientación sexual, clase social, diversidad funcional, etnicidad, etc.) en su planteamiento curricular. La resistencia por parte de las instituciones académicas a aceptar la existencia de discriminaciones por razón de género en las sociedades actuales y la falta de formación del PDI en la competencia de género, han dificultado la implementación de un enfoque integrador o transversal de la perspectiva de género en los planes de estudio (Tania Verges y Teresa Cabruja, 2017, p. 16).

Además, este estudio añade que los problemas a los que enfrentan las universidades a la hora de integrar la PG son: la complicidad masculina en el poder, el no reconocimiento del liderazgo femenino, la invisibilización de las docentes e investigadoras en el currículo académico y la desconsideración de las aportaciones científicas sobre género y teorías feministas.

3.4. *La Perspectiva de Género en la Docencia Universitaria*

En el ámbito de la Educación Superior, la docencia es uno de los ejes estratégicos principales susceptible de incorporar esta perspectiva. Según Marina Subirats (2006), la introducción de la perspectiva de género en la educación conlleva transformaciones que implican a la organización educativa, los contenidos curriculares, los recursos educativos y la formación del profesorado. Aunque, evidentemente, la perspectiva de género deba estar presente en todos los niveles: actividad docente, actividad investigadora, alumnado, órganos de gobierno y participación y en las relaciones socio laborales, esto se conoce como “enfoque integrado de género en la actividad universitaria” (Figura 6); este trabajo se centra en la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria, que es donde se gestiona y se transfiere el conocimiento.

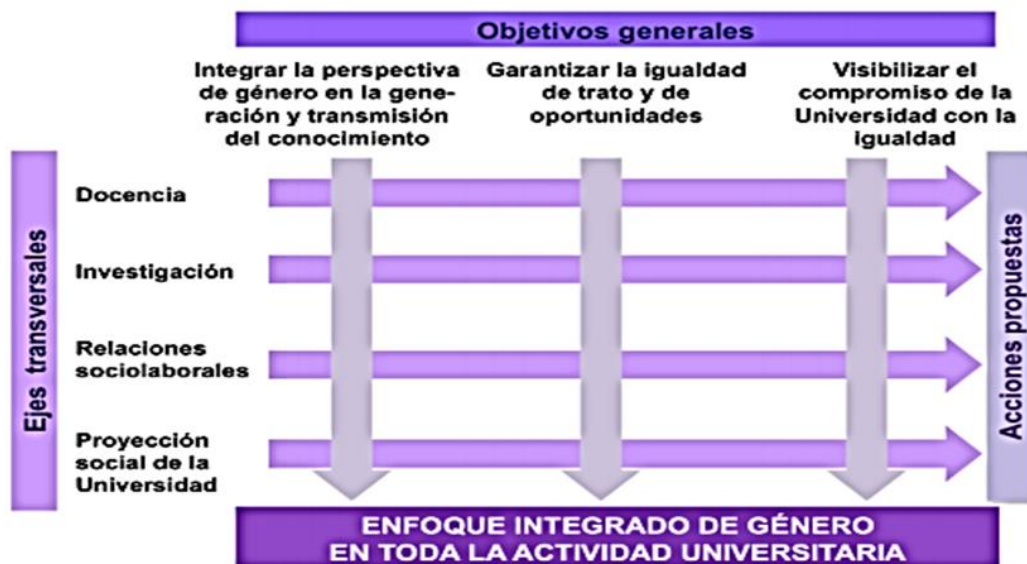


Figura 6. Enfoque Integrado de Género en la Universidad. I Plan de Igualdad (2010-2013). Universidad del País Vasco.

Los Planes de Igualdad universitarios recogen las medidas dirigidas a la incorporación de una docencia que integre la perspectiva de género. La mayoría de los planes de igualdad aprobados por las universidades españolas se ha aprobado a partir de 2007. Excepcionalmente, la Universidad Autónoma de Barcelona fue pionera y aprobó en 2006 su primer Plan de Acción para la Igualdad entre Mujeres y Hombres que ha sido recientemente evaluado y ha dado pie al segundo Plan (2008-2010).

Por ejemplo, la Universidad Politécnica de Valencia, que es una de las pocas universidades que ya cuenta con su segundo Plan (2017-2020), establece como medida en el punto 4.6 la difusión de las publicaciones y los materiales docentes que contemplen la PG. Otros planes universitarios aportan medidas más amplias y concretas, como el I Plan de la Universidad del País Vasco (2010-2013) que incluye en el Objetivo 1 sobre la Transversalidad de género en la docencia:

1. Fomentar la inclusión de la PG y feminista en el ámbito de la docencia: analizar las competencias y contenidos de los grados y postgrados desde la óptica de género, elaborando indicadores para su seguimiento y evaluación, elaborar una guía de apoyo docente, fomentar la elaboración de materiales docentes con PG.
2. Visibilizar las aportaciones de las mujeres a la creación del conocimiento

3. Impulsar cursos, encuentros y seminarios de formación sobre cómo incorporar la PG en la docencia universitaria.
4. Promover la PG en proyectos fin de grado y máster.

Merece la pena señalar que hay estudios que analizando los planes de igualdad universitarios encontraron que de todos los planes solo 7 de ellos incluían conceptos relativos a la igualdad, 12 universidades contaban con recursos humanos y económicos y que únicamente 9 universidades evaluaban sus planes de igualdad, concluyendo así que la igualdad es un tema menor para las universidades españolas, ya que el cumplimiento de las medidas han sido desalentadoras (De los Cobos, 2016).

Otra de las cuestiones que se les escapan a los planes es que no especifican a las personas responsables para la consecución de las medidas ni tampoco incluyen los presupuestos que las universidades otorgan para el cumplimiento de estas, pareciendo que los planes de igualdad son unos meros instrumentos legales que se redactan por obligación burocrática y que no tienen intención institucional de llevarse a cabo.

Por su parte, el I Plan de Igualdad de la Universidad de Cádiz reconoce la docencia como uno de sus ocho ejes de actuación, y establece algunas medidas para potenciar la inclusión de la PG en este ámbito a través de varios objetivos, aunque parece oportuno señalar que no se especifica ni se aclara de que manera conseguir y desarrollar estos objetivos:

Objetivo 2.1: “Promover la participación de las mujeres en la gestión de los proyectos docentes o de investigación, tales como la dirección de másteres o cursos de postgrado, coordinación de titulación de grado o especialidad, ser responsables de grupo o de proyecto de investigación”.

Objetivo 2.2: “Propiciar que los contenidos de la docencia incluyan una perspectiva de género y garantizar que no incurran en sesgos sexistas”.

Objetivo 2.3: “Promover la creación y el desarrollo de Postgrados específicos”.

Objetivo 2.4: “Potenciar el desarrollo y la publicación de investigaciones que contribuyan a promover la igualdad entre mujeres y hombres”.

En cuanto a la oferta formativa del curso académico 2017/2018, la Unidad de Igualdad de la UCA ha organizado y publicado una amplia oferta de cursos, seminarios y convocatorias que se muestran a continuación, pero ninguno de estos dirigido al profesorado. Aún no se encuentra publicada la Memoria de Actuaciones de 2017, pero en la Memoria del curso anterior, en cuanto al EJE II: “Potenciar la inclusión de una perspectiva de género en la docencia y en la investigación”, se incluyen dos actuaciones (1.Coordinación con la Comisión de Investigación de la UCA para la implementación de medidas relativas a la igualdad en el ámbito de la investigación, y 2. Colaboración en el “Proyecto de Investigación-Acción participativa para deconstruir el sexismo en el alumnado de psicología e incorporar la perspectiva de género y feminista en la docencia), pero no se especifican las medidas que se han llevado a cabo para incluir la PG.

Es relevante destacar a la Universidad de Valencia como pionera en formación de género en el estado español. En el año 2008 consiguió la aprobación de la integración de estudios de género en los grados, y en el curso 2011-2012 se incorporó una asignatura sobre Relaciones de Género en todas las ramas del conocimiento. Asimismo, la Universitat Autònoma de Barcelona, de forma pionera y a través del Observatori per a la Igualtat y de la Unitat d'Innovació Docent en Educació Superior (IDES), introducía la perspectiva de género en la docencia universitaria a través de la oferta de cursos de formación de profesorado. Además, varias profesoras de la misma universidad desarrollaban desde la LERU (Liga de Universidades Europeas de Investigación) un documento (*Implicit bias in academia: A challenge to the meritocratic principle and to women's careers - And what to do about it*) en el que analizaban los sesgos de género en el ámbito universitario y cómo afrontarlos. En cuanto a las condiciones laborales, manifestaban que las mujeres seguían estando infrarrepresentadas y obtenían una remuneración menor, además, los puestos de trabajo que ocupaban solían ser a tiempo parcial o con contratos precarios. Por otro lado, identificaban el sesgo en los procesos de financiación de la investigación.

Hay autoras que han manifestado que la inclusión de la PG en la educación superior supone un factor de innovación y cambio educativo, clave para garantizar la justicia y la cohesión social, siendo la equidad de género un indicador de calidad de los sistemas educativos (Rebollo, 2013). Teresa Pérez del Río (2002) definió la PG como un concepto relativamente novedoso, que hace referencia a la necesidad de que los ámbitos

sociales, culturales, educativos, políticos, económicos se analicen teniendo en consideración la desigualdad social entre hombres y mujeres. Entrando en el contexto universitario y específicamente en la gestión del conocimiento, en el I Plan de Igualdad de la Universidad del País Vasco se define la PG como “hacer una transmisión del conocimiento de acuerdo con el marco legal incorporando a la docencia el saber de las mujeres y su contribución social e histórica al desarrollo de la humanidad” (I Plan de Igualdad de la UPV, 2010-2013, p.8).

Por otra parte, algunos estudios han analizado las dificultades que puede tener el profesorado universitario a la hora de incorporar la PG en su docencia. Estas dificultades han sido: la falta de referentes a seguir, la poca o nula conciencia de género, las dificultades organizativas y materiales, y las dificultades para encontrar experiencias docentes sobre la transversalidad en los grados universitarios. Además, debemos sumarle las dificultades que presenta la juventud para detectar las discriminaciones de género en sus propias vidas (Donoso, Figuera y Rodríguez Moreno, 2011) y el rechazo que esta juventud muestra hacia el movimiento feminista (Ana de Miguel, 2015; Velasco, 2016).

En relación a estas cuestiones, todo apunta a que la falta de formación en género del profesorado universitario es uno de los mayores hándicaps que impiden su incorporación. Rocío Anguita habla de la presencia de un círculo vicioso que se rompería con la formación reglada del profesorado: “No hay formación porque no hay demanda de la misma, y no hay demanda de formación porque sin ella se ignora la problemática y se cree, en términos generales, que la igualdad ha llegado a las aulas” (Anguita, 2011, p. 49). Otras docentes e investigadoras de la Universidad de Sevilla reclaman la importancia de considerar una asignatura específica obligatoria universitaria sobre género (Asián, Rodríguez y Cabeza, 2014), ya que la transversalidad de género en las asignaturas de los grados es un mito.

4. Metodología

Para conocer, describir e interpretar esta realidad educativa se ha utilizado una metodología cualitativa, que permite un nivel alto de análisis crítico y reflexivo, y una amplia comprensión del tema que nos compete. En primer lugar, se ha realizado un análisis documental de los Planes de Estudios, las Memorias de los Grados implementados en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz y

las fichas de las asignaturas que impartía el profesorado entrevistado, y, en segundo lugar, se han realizado entrevistas semiestructuradas por sus ventajas metodológicas en los estudios de género, con el fin de comprender el significado de las atribuciones que hacen las personas informantes sobre la realidad en su contexto. Además, esta metodología permitiría visibilizar los esfuerzos que las profesoras e investigadoras realizan para integrar los estudios de género y feministas en su docencia; así como para identificar las dificultades, las necesidades y las resistencias que pueda estar afrontando el profesorado que, quizás, con una metodología cuantitativa no podría explicarse en profundidad.

El contexto en el que se ha llevado a cabo la investigación ha sido en la Facultad de Ciencias de la Educación, situada en la localidad de Puerto Real (Cádiz). Se contactó con el profesorado de la mencionada facultad, que impartía docencia en el curso 2017/2018 en el mismo centro, por correo electrónico, y se les envió la carta de presentación del proyecto y la autorización de la directora del mismo (Anexo 1); igualmente, se les explicó en qué consistía la investigación.

Las personas que accedieron a ser entrevistadas fueron citadas y entrevistadas en sus despachos personales de la facultad, con el fin de asegurarnos un ambiente confortable y familiar que diera pie a la exposición de sus opiniones y valoraciones de forma libre.

La recogida de datos comenzó en Abril de 2018 y finalizó en Julio de 2018. El análisis documental se realizó de manera paralela a las entrevistas.

Consecutivamente, se analizó el contenido de las entrevistas en función de unas categorías previas y se analizaron los datos en función de estas y de aquellas que emergieron de las entrevistas.

4.1. Muestra

Para esta investigación, y con el fin de responder a las preguntas anteriormente mencionadas y conocer la perspectiva del profesorado, se contó finalmente con la participación de diez profesoras y profesores que impartían su docencia en la Facultad de Ciencias de la Educación (Puerto Real, Cádiz) en el curso 2017/2018. En un principio se quiso contar con una muestra equitativa en cuanto al género, pero finalmente se contó con cuatro profesores y seis profesoras. La edad mínima del profesorado fue de 27 años y la edad máxima de 52 años. Dos de las profesoras entrevistadas y un profesor entrevistado

tenían estudios oficiales de género y feministas. El resto del profesorado no tenía formación en género, y si la tenían había sido de manera externa y autónoma.

En cuanto al cargo profesional, se entrevistó a profesorado que tenía diferentes puestos laborales o cargos profesional, a saber: profesorado investigador en formación (PDIF), profesorado sustituto interino (PSI), profesorado ayudante doctor/a (PAD) y profesorado titular universitario (TU). Contamos con un profesor y una profesora con contrato pre doctoral, dos profesores y tres profesoras sustitutas interinas, una profesora titulares de universidad, una profesora ayudante doctora y un profesor ayudante doctor (Figura 7).

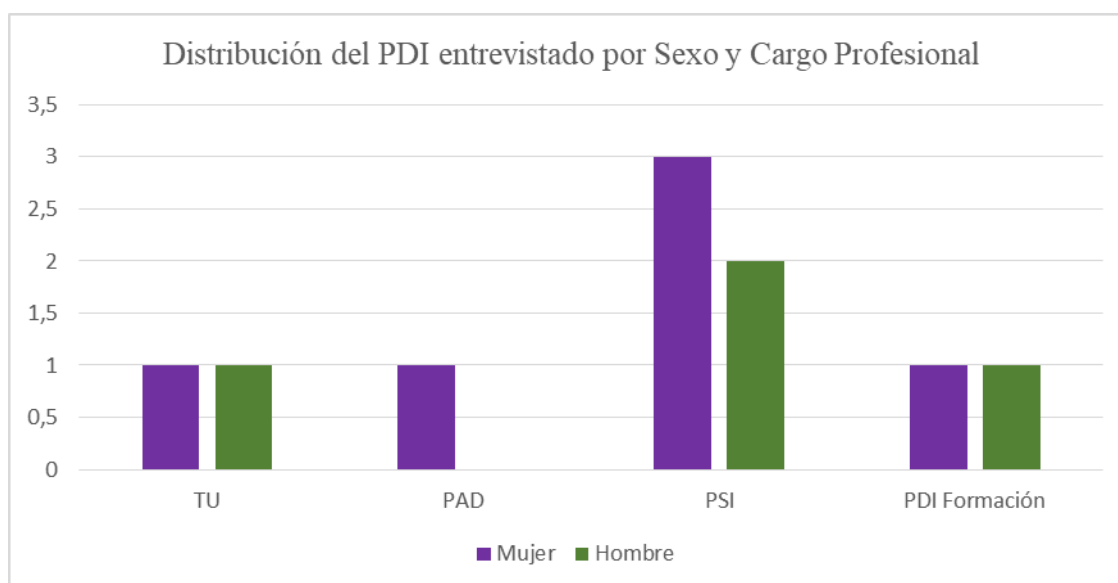


Figura 7. Distribución del profesorado entrevistado por Género y Puesto laboral.

En cuanto a la experiencia docente, el mínimo de años impartiendo docencia fue de 1 año y el máximo de 27 años. Se entrevistaron cuatro docentes que impartían clase en el Grado en Psicología, dos en el Grado en Educación Primaria, dos en Grado en Educación Infantil y dos en el Grado Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. A continuación se recogen los datos de las personas informantes por Sexo y por Grado:

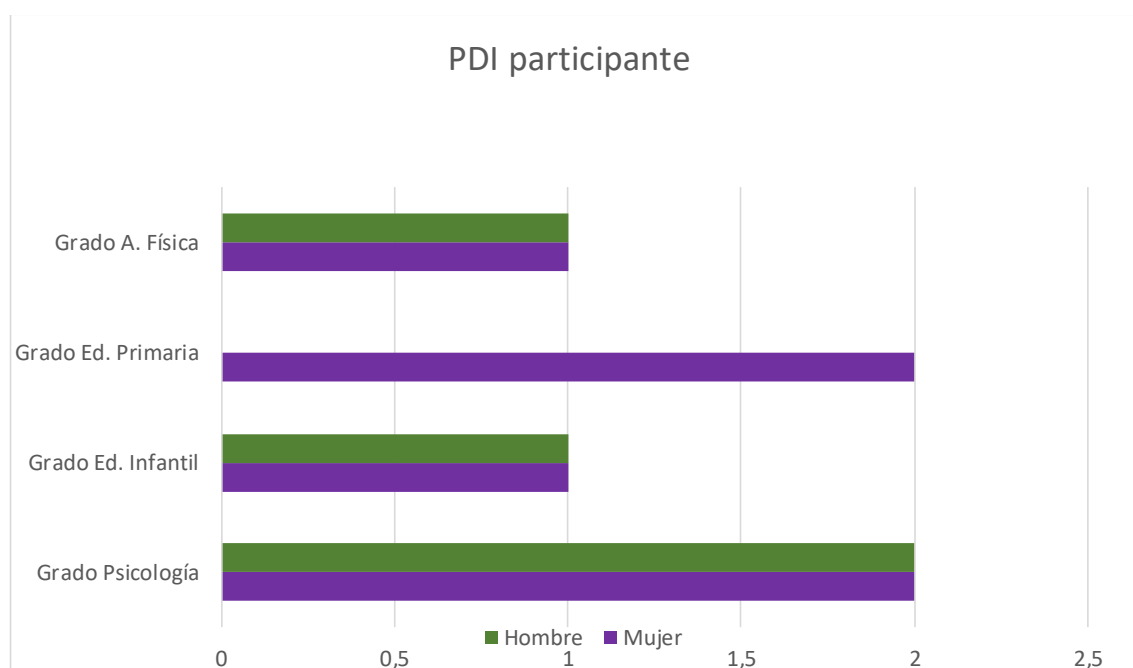


Figura 8. Profesorado entrevistado por Sexo y Grado

En las *Tablas 3, 4 y 5* se recogen otras cuestiones relevantes de la muestra. A saber: el departamento y el área a la que pertenecen, el grado o los grados en los que imparten su docencia, la asignatura o las asignaturas que impartieron en el curso académico 2017/2018, el género, la edad, la experiencia docente y el código que se ha utilizado para preservar la identidad de las personas entrevistadas. Se presentará en primer lugar el profesorado del Departamento de Psicología, seguido del profesorado del Departamento de Didáctica y Organización Escolar y finalmente el profesorado del Departamento de Didáctica de la Educación Física, Plástica y Musical.

Tabla 3

*Profesorado entrevistado que imparten docencia en el Grado en Psicología en el curso.
2017/2018*

Código	Género y Edad	Departamento	Área	Grado(s) docencia	Asignatura (s)	Experiencia docente
A1 (PDIF)	F 27 años	Psicología	Psicología Evolutiva	Grado en Educación Primaria	Tutoría y Familia	2 años
A2 (PSI)	M 42 años	Psicología	Metodología e Investigación	Grado en Psicología	Psicometría Metodología de la Investigación	3 años
A3 (PAD)	F 37 años	Psicología	Psicología Social	Grado en Psicología	Intervención Social y Comunitaria Psicología de los Grupos Psicología Social	7 años
A4 (PDIF)	M 37 años	Psicología	Psicología Educativa	Grado en Psicología Grado en Educación Primaria	Psicología de la Educación Trastornos del Aprendizaje	1 año

Nota: PDIF (Personal Docente e Investigador en formación), PSI (Profesora Sustituta Interina) y PAD (Profesora Ayudante Doctora)

Tabla 4

Profesorado entrevistado que imparten docencia en Grado en Educación Infantil y Grado Educación Primaria en el curso 2017/2018

Código	Género y Edad	Departamento	Área	Grado(s) docencia	Asignatura (s)	Experiencia docente
B1 PSI	F 38 años	Didáctica	D.O.E	Grado en Educación Primaria	Condiciones institucionales de la práctica educativa	8 años

B2 PSI	F 40 años	Didáctica	D.O.E	Grado en Educación Primaria Grado en Educación Infantil	Innovación e investigación educativa Diseño y desarrollo del curriculum II	13 años
B3 PSI	F 37 años	Psicología	P.E.T.R.A	Grado en Educación Infantil	Fundamentos psicológicos de las necesidades educativas en la infancia	8 años
B4 PAD	M 37 años	Didáctica	D.O.E	Grado en Educación Infantil Grado en Educación Primaria	El proyecto educativo en la educación infantil I Diseño y desarrollo del currículum II.	10 años

Tabla 5

Profesorado entrevistado que imparten docencia en el Grado de CCAFYD en el curso 2017/2018

Código	Género y Edad	Departamento	Área	Grado(s) docencia	Asignatura (s)	Experiencia docente
D1 PSI	M 33 años	Didáctica	Didáctica de la Educación Física, Plástica y Musical	Grado en CCAFYD Grado en Educación Primaria	Planificación del entrenamiento deportivo Juegos motores y actividades deportivas	8 años
D2 TU	F 52 años	Didáctica	Didáctica de la Educación Física, Plástica y Musical	Grado en CCAFYD Grado en Educación Primaria	Expresión corporal Procesos de enseñanza y aprendizaje	28 años

4.2. Objetivos

El objetivo general de este trabajo es analizar la perspectiva de género en la docencia universitaria.

Los objetivos específicos de este trabajo son:

- Conocer la formación inicial y/o permanente que el profesorado de Ciencias de la Educación ha recibido sobre cuestiones de género.

- Conocer en qué medida las cuestiones de género están contempladas en las Memorias de los Grados y en las fichas de las asignaturas que imparte el profesorado.
- Analizar de qué manera el profesorado incorpora la perspectiva de género en su docencia.
- Conocer qué valoración hace el profesorado acerca de las cuestiones de género y feministas.
- Analizar los aportes que puede tener incorporar la perspectiva de género en la docencia universitaria dirigida a la formación inicial del profesorado.
- Analizar las diferentes vías por las que el profesorado puede formarse en PG.

4.3. Estrategias de recogida de información: Análisis Documental y Entrevistas

En un primer momento se hizo un análisis documental de los contenidos de las Memorias de los cuatro Grados que se imparten en la Facultad de Ciencias de la Educación, de los Planes de Estudio de la UCA y de las fichas de las asignaturas que impartía el profesorado entrevistado. Estrategia que además, ha servido para la elaboración del marco teórico.

Primeramente se analizaron las Competencias Generales, Específicas y Transversales de las Memorias, que son los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para el desarrollo del ejercicio de las futuras y los futuros profesionales de la educación.

Igualmente, se analizaron los Planes de Estudio de los cuarenta y seis grados y los diecinueve dobles grados universitarios que ofertaba la UCA en el curso 2017-2018, para conocer la existencia o no de asignaturas específicas en género en todas las ramas del conocimiento. Por último, se analizaron las fichas de las diecisiete asignaturas que impartiría el profesorado entrevistado, haciendo hincapié en las competencias, los contenidos curriculares y la bibliografía.

Para recabar la información referida a la PG desde la perspectiva del profesorado, se creó una entrevista *ad hoc* semiestructurada, de respuesta abierta. Se realizaron entrevistas por ser un recurso flexible y dinámico (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruiz, 2013); se optó por las entrevistas semiestructuradas

porque permiten ajustar las preguntas a las personas entrevistadas, modificar el orden de las preguntas, hace que la persona entrevistada pueda expresarse de manera libre y espontánea y permite aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos (Díaz-Bravo *et al.*, 2013). Siguiendo las consideraciones de Martínez (1998), se partió de una guía de entrevista (Anexo 3) con preguntas agrupadas por categorías, conforme a los objetivos del estudio y la literatura referente al tema que nos concierne. Se contactó con el profesorado a través del correo electrónico institucional, enviándoles la carta de presentación del proyecto redactada por la tutora del trabajo y se concertó una cita.

Las entrevistas fueron grabadas en audio con un dispositivo móvil y posteriormente fueron transcritas. Para cumplir con el criterio de anonimato, cada profesora o profesor se identificó con un código que comprendía una letra y un número. Al profesorado que impartía docencia en el Grado en Psicología se le asignó la letra “A”. Como se entrevistó a 4 profesoras y profesores de este Grado, se podrá leer en el trabajo “A1”, “A2”, “A3” y “A4”. Se identificó con la letra “B” al profesorado que impartía su docencia en los Grados de Educación Infantil y Primaria (B1, B2, B3 y B4) y por último, al profesorado del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CCAFYD) se le asignó la letra “D” (D1 y D2)⁴. En la transcripción de las entrevistas se utilizó el código ENTDM (para aquellas entrevistas realizadas a las docentes mujeres) y ENTDH (para aquellas entrevistas realizadas a los docentes hombres) añadiendo el código anteriormente citado, relacionado con el grado en el que imparte docencia la persona entrevistada (A, B o D). Por ejemplo, cuando se lea en este trabajo el código “ENTDMA3”, nos referiremos a la entrevista realizada a una docente que imparte su docencia en el Grado en Psicología...

Todas las entrevistas se realizaron en la Facultad de Ciencias de la Educación, en los despachos personales de cada profesora y profesor y tuvieron una duración de entre 20 y 42 minutos. Previamente a la entrevista, se leyeron los derechos de las personas entrevistadas contenidas en el documento de consentimiento informado (Anexo 2). La entrevista se dividió en dos partes, y estuvo formada por doce preguntas:

- I. **Preguntas de identificación**, que incluyen: género, edad, experiencia docente en años, cargo universitario, cargo académico, formación en género, asignaturas que imparte.

⁴ En el apartado dedicado a la muestra de la investigación se detallaba estos aspectos de identificación.

- II. Preguntas de contenido**, son las preguntas que incluyen: la formación del profesorado en cuestiones de género, valoración de la transversalidad de la PG, dificultades en torno a la incorporación de la PG en la docencia, y beneficios en cuanto a la incorporación de la PG.

4.4. Categorías de análisis

En un primer momento se establecieron tres categorías de análisis que fueron las que permitieron diseñar el contenido de la entrevista. Estas categorías fueron:

1. Formación inicial y permanente del profesorado universitario
2. Incorporación de la Perspectiva de Género en la docencia universitaria
3. Valoración de las cuestiones de género en la formación y en la docencia.

A continuación se desarrollan las categorías de análisis preliminares en relación al guión de la entrevista. En las *Figuras 9, 10 y 11* se relacionan las categorías preliminares “Formación del profesorado”, “Incorporación de la PG en la docencia universitaria” y “Valoración sobre la incorporación de la PG en la docencia universitaria” con las preguntas de la entrevista.

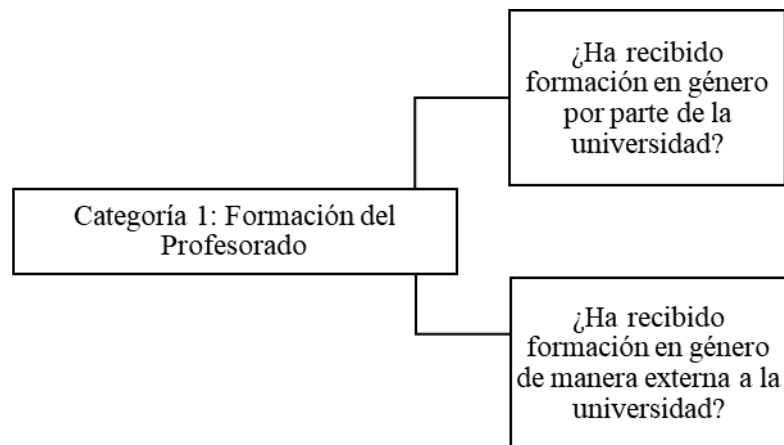


Figura 10. *Categoría Formación del Profesorado*

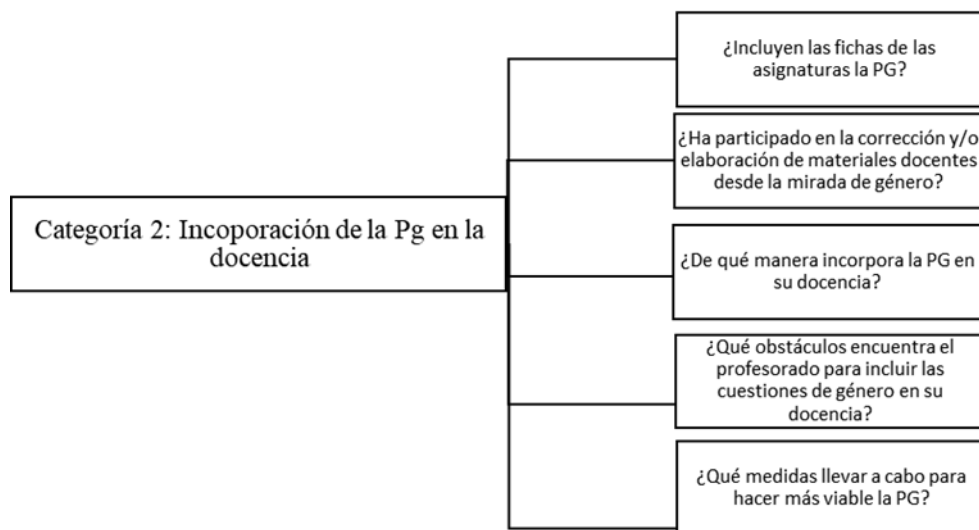


Figura 9. *Categoría Incorporación de la PG en la docencia*

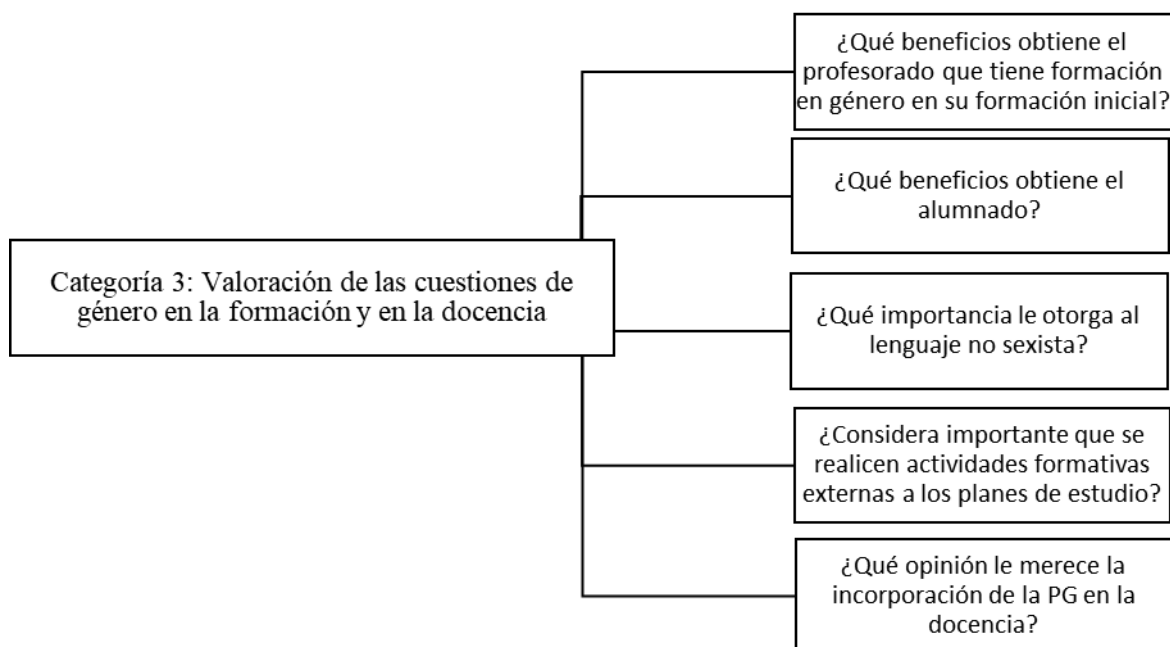


Figura 11. Categoría Valoración de las cuestiones de género en la formación y en la docencia.

A medida que se iban realizando las entrevistas aparecían varias categorías emergentes, que se detallan a continuación:

- Valoración en torno al movimiento y teorías feministas
- Percepción sobre el machismo en el contexto educativo
- Presencia de estereotipos y sesgos de género en el discurso del profesorado

5. Principios éticos en la investigación

Se cumplieron con los criterios éticos de confidencialidad, consentimiento informado, anonimato, negociación y respeto. Se entregó el consentimiento informado (Anexo 2) en el que se garantizaban la protección de las identidades de las personas informantes.

Se hizo constar que los resultados de estudio no generarían ningún tipo de perjuicio o daño institucional, profesional y/o personal, y que la información obtenida no sería empleada con fines distintos a los que inicialmente se especificaron. Se les proporcionó los datos personales y el correo electrónico de la investigadora y se les informó que ante cualquier duda podrían ponerse en contacto con esta y con la tutora del

trabajo. Asimismo, se les informó que podrían retractarse y abandonar la investigación en cualquier momento. El principio de confidencialidad estuvo presente durante todo el proceso. Las identidades de las personas informantes se transformaron en códigos (ya especificados anteriormente). Se les informó que tenían derecho a no contestar a alguna pregunta que no desearan contestar. Asimismo, se les informó que podían preguntar cualquier cuestión durante y después de la realización de la entrevista, y se informó que tenían derecho a pedir información sobre los resultados de la investigación. Se procuró el bienestar de las personas informantes y no se emitieron juicios de valor que pudieran perjudicar a la persona entrevistada.

6. Acercándonos al objeto de estudio: qué nos ofrece la realidad

Este apartado está dedicado al análisis de la información obtenida a través del análisis documental y a través de las entrevistas al profesorado. En primer lugar se desarrollará el análisis documental y posteriormente el análisis del contenido de las entrevistas. 6.1. Análisis documental

En primer lugar se hizo un análisis documental para conocer la presencia de los contenidos referidos a las cuestiones de género en los Planes de Estudio de los grados y doble grados.

Concretamente se analizó:

- A. La presencia de asignaturas que incorporen contenidos en materia de género en los Planes de Estudio de todos los grados y dobles grados de la UCA.
- B. Análisis de las Competencias en las Memorias de los Grados.
- C. Presencia de competencias, contenidos y bibliografía referidas al género en las fichas de las asignaturas que imparte el profesorado entrevistado.

A. Análisis de la presencia de asignaturas que incorporan contenidos en materia de género en los Planes de Estudio de todos los grados y dobles grados de la UCA

Como se pudo comprobar anteriormente en la *Tabla 1*, en la que se describían las asignaturas específicas en materia de género contenidas en los Planes de Estudios de la UCA, los contenidos relacionados con las cuestiones de género (igualdad, equidad, mujeres, coeducación, violencia de género, perspectiva de género...) no solo son escasos en los Planes de Estudio (tan solo siete asignaturas en total lo contemplan), sino que

además, la mayoría de las asignaturas son de carácter optativo. Si analizamos estas asignaturas por su obligatoriedad o no, observamos que la asignatura de “Formas específicas de la criminalidad II: Género/inmigración” que se imparte en el tercer año del Grado en Criminología y Seguridad es de carácter obligatorio, al igual que la asignatura de “Transculturalidad, Género y Salud” que se imparte en el segundo curso del Grado en Enfermería también. El Grado en Publicidad y Relaciones Públicas también oferta de manera obligatoria en el tercer curso la asignatura de “Comunicación, Derechos Humanos e Igualdad del Grado”.

Por otro lado, la asignatura de “Igualdad y Género” impartida en el cuarto curso Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos es de carácter optativo, como así lo son las asignaturas de “Historia, Género e Identidades en el Mundo Moderno y Contemporáneo” (que se puede cursar en el cuarto curso del Grado en Historia); “Perspectiva de Género en el Trabajo Social” (que se estudia en el cuarto año) y la asignatura de “Intervención Social en Violencia de Género” del Grado en Trabajo Social (ofertada en el último año).

Por tanto, se demuestra la escasez de formación en género que oferta la Universidad de Cádiz para su alumnado en los Planes de Estudio. El hecho de que cuatro de las siete asignaturas que ofrece la UCA sean de carácter no obligatorio implica que no todo el alumnado de estos seis grados tendrá acceso a este tipo de formación, y como consecuencia, el alumnado tendrá que buscar formación externa si quiere formarse en género y/o en perspectiva de género.

Por otro lado, cabe resaltar la ausencia de las asignaturas específicas relacionadas con el género de los grados que se imparten en la Facultad que nos compete; la de Ciencias de la Educación.

B. Análisis de las Competencias Generales, Específicas y Transversales en las Memorias de los Grados que se imparten en la Facultad de Ciencias de la Educación

En la Memoria del Grado en Psicología no se ha identificado ninguna competencia general, específica ni transversal que incluya la equidad entre géneros, el género o la igualdad entre mujeres y hombres. Sin embargo, en el apartado de “Otras competencias y valores” se incluye el respeto a la diversidad y el Principio de Igualdad entre mujeres y hombres. Tan solo se hace referencia, como así lo dicta el ordenamiento jurídico español, a los mecanismos para asegurar la igualdad entre mujeres y hombres, entre otros, la

creación de la Unidad de Igualdad, la creación de la guardería “La Algaida” y se incluyen datos sobre la participación y la vinculación de las mujeres al Departamento de Psicología entre los años 2008 y 2010.

En la Memoria del Grado en Educación Infantil se incluye como objetivo general del Plan de Estudios: “diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la *igualdad de género*, a la equidad y al respeto a los derechos humanos” (2012, p.19). En cuanto a las competencias, se identificó una Competencia General (CG13) y una Competencia Transversal (CT3) que hacen referencia al análisis de las relaciones de género, al principio de igualdad entre mujeres y hombres y al respeto a la diversidad. Por otro lado, se incluye en la asignatura “Colaboración de las familias en los procesos educativos” un bloque de contenido referente al género: “fracturas sociales: género, movilidad intergeneracional, sociedad multicultural interculturalidad”.

En la Memoria del Grado en Educación Primaria se especifica como competencia general (CG23): “analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible” (2012, p.21). Además, se incluye en la ficha de la asignatura “Diseño y Desarrollo del Currículo II” la creación de “espacios de aprendizaje, en contextos de diversidad, que atiendan a la igualdad (género, cultura, etc.), a la equidad y al respeto a los derechos humanos como valores clave en la formación ciudadana”.

Por último, en la Memoria del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, se añade únicamente una competencia general, que hace referencia al “desarrollo y aplicación de una conciencia de respeto, igualdad de géneros, igualdad democrática y atención a la diversidad en el ámbito personal y profesional” (2011, p.21). Igualmente, se incluye un apartado denominado “implicación Universidad-Deporte” en el que se hace referencia al deporte como una “posibilidad extraordinaria para facilitar la igualdad entre géneros, la integración de los discriminados, la convivencia entre personas procedentes de diversas culturas, en el interés de un lugar común de encuentro” (2011, p.17).

En definitiva, las competencias que debe reunir el alumnado relacionadas con la perspectiva de género escasean en las memorias de los grados.

C. Presencia de competencias, contenidos y bibliografía referidas al género en las fichas de las asignaturas que imparte el profesorado entrevistado

En un primer momento llama la atención que en todas las fichas de las asignaturas se hace mención al ordenamiento jurídico español en materia de género, citando la ley 3/2007 de 22 de Marzo para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, así como la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía, en la que se indica que “toda alusión a personas o colectivos incluida en este documento estará haciendo referencia al género gramatical neutro, incluyendo por lo tanto la posibilidad de referirse tanto a mujeres como a hombres” (Capítulo I, Sección 2ª). Sin embargo, encontramos en algunas fichas el uso del masculino genérico. Por ejemplo, en la ficha de “Psicometría” (Grado en Psicología) se habla de “el alumno” o “los estudiantes”, lo mismo ocurre en la asignatura de “Metodología de la Investigación” o en “Psicología de la Educación” del mismo grado, aunque en las mismas fichas también se utilizan desdoblamientos “el alumno/a”.

En cuanto a las competencias, los contenidos y la bibliografía que se expone en las fichas de las 17 asignaturas que se han analizado, la presencia de las cuestiones de género es bastante escasa.

Se ha diferenciado a través de cuatro tablas, que se expondrán a continuación, el análisis de las asignaturas de cada grado atendiendo al contenido curricular, a las competencias y a la bibliografía obligatoria y recomendada para curso de la asignatura. Así, en relación a las asignaturas del Grado en Psicología (*Tabla 6*), observamos que no existen contenidos, ni competencias ni bibliografía específica en todas las asignaturas excepto en la de “Psicología Social”, que incluye un tema relativo a “actitudes, estereotipos, prejuicios y discriminación”, que no especifica que se refiera al género pero que éste puede tener cabida.

Tabla 6

Análisis de las asignaturas que se imparten en el Grado en Psicología

Asignatura	Contenido específico en	Contenido no especificado pero referente a	Competencias específicas en	Bibliografía específica en
------------	-------------------------	--	-----------------------------	----------------------------

	materia de género	las cuestiones de género	materia de género	materia de género
Psicometría	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente
Metodología de la Investigación	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente
Psicología Social	Ausente	Actitudes, Estereotipos, Prejuicios y Discriminación (Bloque 03)	Ausente	Ausente
Intervención Social y Comunitaria	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente
Psicología de los Grupos	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente
Psicología de la Educación	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente

En relación a las asignaturas del Grado en Educación Primaria (*Tabla 7*), encontramos por un lado, un tema específico en “Diseño y desarrollo del currículo II” (“Espacios de aprendizaje, en contextos de diversidad, que atiendan a la igualdad y a la equidad (género, cultura...)), un tema sobre “atención a la diversidad” (“Tutoría y Familia”) y una competencia en la asignatura de “Innovación e Investigación Educativa” que se refiere al “análisis e incorporación de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible (PB23)”

Tabla 7

Análisis de las asignaturas que se imparten en el Grado en Educación Primaria

Asignatura	Contenido específico en materia de género	Contenido no especificado pero referente a las cuestiones de género	Competencias específicas en materia de género	Bibliografía específica en materia de género
Tutoría y Familia	Ausente	El trabajo con las familias en la Escuela Infantil:	Ausente	Ausente

		atención a la diversidad, colaboración y asesoramiento. (Unidad 6)		
Identificación y evaluación de Dificultades de Aprendizaje y Trastornos del Desarrollo	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente
Condiciones institucionales de la práctica educativa	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente
Innovación e investigación educativa	Ausente	Ausente	PB23	Ausente
Procesos de enseñanza y aprendizaje	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente
Juegos motores y actividades deportivas	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente
Diseño y desarrollo del currículo II.	Espacios de aprendizaje, en contextos de diversidad, que atiendan a la igualdad (género, cultura, etc.), a la Equidad (Tema 1)	Ausente	Ausente	Ausente

En cuanto a las fichas de las asignaturas de Educación Infantil, no se encuentra contenidos, competencias ni bibliografía relacionadas con las cuestiones de género (*Tabla 8*):

Tabla 8

Análisis de las asignaturas que se imparten en el Grado de Educación Infantil

Asignatura	Contenido específico en	Contenido no especificado pero referente a	Competencias específicas en	Bibliografía específica en
------------	----------------------------	--	--------------------------------	-------------------------------

	materia de género	las cuestiones de género	materia de género	materia de género
Fundamentos psicológicos de las necesidades educativas en la infancia	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente
El proyecto educativo en la educación infantil I	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente

Lo mismo ocurre con las fichas de las asignaturas del Grado en CCAFYD (Tabla 9):

Tabla 9

Análisis de las asignaturas del Grado en CCAFYD

Asignatura	Contenido específico en materia de género	Contenido no especificado pero referente a las cuestiones de género	Competencias específicas en materia de género	Bibliografía específica en materia de género
Expresión corporal	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente
Planificación del entrenamiento deportivo	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente

En resumen, de las diecisiete fichas analizadas, tan solo una de ellas incluye un tema específico relacionado con el género y exclusivamente una de ellas aporta como competencia el análisis crítico de género en la educación.

6.2. Análisis del contenido de las entrevistas

A continuación se analizará el contenido de las entrevistas en función de las categorías anteriormente descritas.

6.2.1 Formación del profesorado en cuanto a las cuestiones de género

En primer lugar, todas las personas informantes coinciden en que no han recibido, hasta la fecha, formación por parte de la universidad en cuestiones de género ni en cómo incorporar la perspectiva de género en su docencia. Sin embargo, hay docentes que han recibido formación en género a través de cursos, postgrados o jornadas. Otra parte del profesorado (dos de los cuatro hombres entrevistados) nunca ha recibido formación en género ni desde la UCA ni desde otra institución.

Una parte del profesorado que sí ha cursado esta formación, dos mujeres (A1 y B2) y un hombre (A2), lo ha hecho de manera externa y ajena a la Universidad de Cádiz, y han sido a través de varias instituciones, a saber: jornadas del Área de Igualdad de la Diputación de Cádiz (Jornada Nuevas Masculinidades), cursos del Ministerio de Educación, cursos a través de la asociación “Hombres por la Igualdad”. Dos de las docentes entrevistadas (A4 y B1) han cursado postgrados específicos oficiales sobre estudios de género y feministas, entre ellas, dos mujeres y un hombre.

Por otro lado, cuando preguntamos al profesorado sobre la formación inicial y permanente del PDI, las personas informantes perciben que el profesorado universitario del centro no tiene formación en género.

No, no he recibido ninguna formación de cara a formar a mis estudiantes en perspectiva de género (ENTDMA1).

Bueno, ya te digo, este es mi tercer año y yo aquí no he tenido [...] ningún tipo de formación ni información sobre perspectiva de género (ENTDHA2).

En ninguna medida, es decir, no hay nada concretamente que se traten aspectos de género en la formación del profesorado de universidad, por lo menos yo no he recibido nada, vamos (ENTDHA4).

Es una cuestión que si... habla que hay que incluir pero a nivel de intenciones, de hecho en la ley está incluido que a todos los niveles educativos, el género debe estar presente, la PG, y más concretamente se alude a la VG, pero luego en la práctica ni está incluida y además somos incapaces de incluirla porque no tenemos formación en esto, con lo cual... (ENTDMA3).

Yo creo que es fundamental integrar la PG, lo que pasa que me parece que es tan... claro como el profesorado universitario no tiene formación... (ENTDMB1)

6.2.2. Valoración del profesorado en cuanto a la formación en género en su propia formación como PDI

Por lo general, el profesorado valora de manera positiva y se muestra interesado en la formación en género, y admite el hecho de que no incorporar la PG en la docencia se traduciría en seguir transmitiendo una ciencia sesgada; esto tendría repercusiones negativas respecto a su alumnado.

Por otro lado, reconoce que incluir la PG implicaría beneficios para el alumnado, ya que siendo futuras y futuros profesionales de la educación y de la psicología, el profesorado entiende que debe tener formación en género y que es su responsabilidad proporcionar esta formación.

Creo que es fundamental, porque de alguna manera si nosotros a nuestro alumnado ayudamos a construir sus esquemas de pensamiento, deberíamos de tener unos esquemas de pensamiento acordes a lo que queremos despertar en el alumnado y no sólo en este ámbito, sino en cualquier otro. En una carrera como la de educación es fundamental (ENTDMB2).

Creo que estamos ofreciendo una formación defectuosa. La inclusión de la PG en la formación del profesorado implicaría el cambio total de los planes de estudios, de la forma de dar las clases, de que de verdad se ajuste a lo que es nuestra realidad (ENTDMA3).

Yo pienso que es relevante. Es muy relevante. Yo pienso que habría que tener algún tipo de formación para el profesor o profesora, alguien que comience que incluya todo eso y que también incluya lo que es la perspectiva de género, porque aquí cada uno viene de un mundo diferente” (ENTDHA2).

Es que estos temas tienen que estar específicamente recogidos. Así que creo que estas cuestiones tienen que estar en los planes de estudio, pero como tal, no están (ENTDMB2).

Por otro lado, una profesora que imparte docencia en Psicología (A3), aporta una cuestión interesante acerca de la formación del profesorado. Argumenta que, en primer lugar, el profesorado debería tener una conciencia de género y feminista, que sería el primer paso obligado para incorporar la PG en las aulas; además, señala que esto es especialmente importante en el ámbito de las sociales:

Primero sería tener un conocimiento de qué es el género y la PG, qué es el feminismo, que nos lleva a conocer qué es la PG, luego saber cómo las personas vivimos el género y luego ver cómo lo enseñamos, especialmente, creo que en todas las disciplinas, pero... creo que en todas... pero si te pones a apretar la tuerca, las ramas de ciencias sociales y de la salud es fundamental (ENTDMA3).

Otra profesora entrevistada (B2), docente de Educación Primaria e Infantil, justifica la necesidad de la formación en género del profesorado, contando una experiencia que tuvo con un alumno trans de la Facultad de Ciencias de la Educación quien tuvo problemas para obtener su título universitario por cuestiones burocráticas, y asume que si el profesorado hubiera tenido formación y hubiera sido consciente de esta cuestión, el alumno podría haber obtenido su título a tiempo:

Hubo el año pasado un chico que acabó la carrera y que no pudo optar a su título a tiempo para un tema de oposiciones...porque su nombre anterior todavía aparecía en las actas, y hasta que no tuvo que...no pudo tener su título, tuvo que contar su historia y rogar y rogar...entonces, eso en esta facultad no lo sabía nadie...si fuéramos más conscientes de esta cuestión... (ENTDMB2).

También encontramos algún discurso contradictorio por parte de un docente. Por un lado, reconoce la importancia de la formación en las cuestiones de género, pero, por otro, considera que el tema del género no es relevante en las aulas:

Es básico. Importante no, básico. Pero claro, en relación a un contenido, las cosas no se pueden meter con un calzador [...] Es que no sé a mí a la hora de dar una clase, sinceramente no... quiero que me entiendas, no veo relevante el tema género (ENTDHA4).

Esto podríamos llamarlo el “discurso políticamente correcto de la igualdad del profesorado”, al que también hace referencia A1:

Otros van como si realmente les interesara, pero realmente te paras a escuchar un discurso de ellos y realmente son más machistas que cualquiera que te puedas encontrar por ahí” (ENTDMA1).

6.2.3 Incorporación de la PG en la docencia

En primer lugar, cuando se les pregunta al profesorado acerca de si las fichas de las asignaturas y las memorias de los grados recogen las cuestiones de género, señala que no se incorporan y si lo hacen es de una manera simbólica: “en las mías de una forma muy superficial. Es decir, en las mías incluye un lenguaje no sexista” (ENTDMA3). Respecto a las fichas, el profesorado argumenta que en estas no se incorporan dichas cuestiones

como competencias generales, básicas y/o específicas, al igual que no existe un contenido específico en las asignaturas que imparte el profesorado. Asimismo, B1, relata que en el Plan de Estudios anterior se ofertaban dos asignaturas específicas relacionadas con la igualdad y educación sexual, pero se extinguieron, según el mismo docente, porque no se consideraban relevantes en los planes de estudio:

No veo que los contenidos de género estén presentes en las fichas docentes ni que haya algo concreto que se imparta en los planes de estudio anteriores había una asignatura de Educación para la Igualdad, que era optativa y desapareció, había otra de educación sexual (ENTDMB1).

Ahora no hay ninguna asignatura [...] en la que se aborde explícitamente las cuestiones de género y ni siquiera pienso que en las competencias y eso que se pide [ininteligible] yo creo que no aparece el tema del género (ENTDMB2).

Cuando se pregunta al profesorado de qué manera ellas y ellos incorporan las cuestiones de género en su docencia, tenemos por un lado, el profesorado que ha elaborado y revisado materiales docentes desde la óptica de género, y que entiende que incorporar la PG es utilizar un lenguaje no sexista, utilizar imágenes no estereotipadas en los recursos docentes e introducir contenido específico. Además, las profesoras y el profesor que si lo incorporan de una manera clara y específica son las que sí han recibido formación en género e imparten las asignaturas de “Intervención Social y Comunitaria”, “Tutoría y Familia”, “Condiciones institucionales de la práctica educativa” y “Diseño y Desarrollo del currículum II”, en los grados de Psicología, Educación Infantil y Educación Primaria:

Yo he elaborado mis propios materiales en los que sí que lo contemplo [...] utilizando imágenes no estereotipadas, utilizando un lenguaje inclusivo y bueno, en el contenido pues tratando estos temas [...] solo han sido tres temas y eran temas muy genéricos, pero, había temas de roles de género y también el tema de la socialización diferencial (ENTDMA1).

En mi clase sí que es verdad que tengo una parte que habla de equidad y ahí sí que se intenta... a la hora de hacer análisis de fotografías, o cuando vemos algún tipo de documental o de corto intentamos también verlo... en los ejemplos de clase también. Hacemos una práctica que es extraer una serie de objetos con los que las alumnas y los alumnos se identifican...hacemos un análisis de cómo hay unos objetos que son más comunes entre las chicas y otros entre los chicos...y de dónde viene eso... si eso es construido...el lenguaje también (ENTDMB2).

Se les pide que para el proyecto final de asignatura el tema del género sea el tema central...violencia de género...diversidades sexuales...y por supuesto que esto tenga PG [...] También es obligatorio el uso de un lenguaje no sexista, y en la teoría, aparte de que yo siempre todos mis ejemplos los pongo con el género como elemento clave y en los exámenes también incluyo preguntas donde el género es un elemento clave [...] en uno de los temas sobre diversidad humanas, yo siempre incluyo un modelo de la identidad social feminista [...] en los foros de debate que tenemos yo voy poniendo artículos que voy encontrando...o recomiende películas que reflejen algún proceso que estemos viendo e incluya el tema género... y demás...pero lo trato de solventar con un proyecto de innovación docente en el que participa el alumnado que quiere” (ENTDMA3).

Yo la perspectiva de género la tengo integrada, en mi asignatura tengo contenidos específicos de género, pero bueno yo creo que como mi forma de entender el mundo, el ver el prestar atención a la diversidad de género está presente, normalmente cuando yo pongo ejemplos, cuando en determinados documentos (ENTDMB1).

Otro profesor (A2), reconoce que sólo utilizan un lenguaje no sexista en clase porque las asignaturas que imparte están relacionadas con el área metodológica y encuentra en este espacio el único modo de hacerlo:

Porque yo el primer día de clase hablo con todos y todas y les explico que como es un poco difícil a veces impartir la clase desde el repetir el “todos y todas” pues como la mayoría son mujeres pues empiezo a referirme a todas en femenino[...] Es que claro... en esas dos asignaturas es tremendamente difícil. Si es verdad que cuando tengo que tutorizar algún TFG, pues ahí sí que animo a otro tipo de cuestiones (ENTDHA2).

Por otro lado, se ha encontrado discursos en los que no se tiene claro lo que implica incorporar la PG en la docencia, a lo que se le suma el hecho de que no se tiene en cuenta la PG:

Bueno, nosotros tratamos de seguir los criterios lógicos de perspectiva de género. Es decir, yo creo que eso es algo que a día de hoy, que está bastante visualizado a nivel social, me refiero, y yo creo que eso se hace también una transferencia en clase del mismo modo (ENTDHA4).

Cuando busco información no tengo en cuenta si es un autor o una autora, y tampoco me fijo si en las imágenes de deporte son un hombre o una mujer (ENTDHD1).

6.2.4. Obstáculos que encuentra el profesorado para incorporar la PG y medidas para hacer más viable su inclusión

En general, el profesorado encuentra dos obstáculos principales a la hora de incorporar la PG, estos son: obstáculos de tipo institucional y de personas en altos cargos no sensibilizadas con estas cuestiones y la falta de formación y sensibilización del propio profesorado del centro. En cuanto a los obstáculos de tipo institucional, se hace referencia a la universidad como una institución patriarcal más, en la que tanto las cuestiones de poder como el machismo estructural siguen siendo sus rasgos distintivos. También reconocen la dificultad que supone cambiar el orden establecido e incorporar la perspectiva de género en el ámbito universitario:

Sobre todo las personas que puedan tener algún tipo de cargo de responsabilidad [...], porque yo creo que aunque se pida desde abajo, es desde arriba desde donde se tiene que permitir [...] lo que pasa que eso de permitir desde los cargos de personalidad implica tener esa conciencia de género y empezar cada uno y cada una a cambiar cosas, con el esfuerzo que eso supone (ENTDHA2).

En el caso además de que los hombres que ocupen altos cargos sean machistas [...] si tenemos por ejemplo un decano o un director de departamento que sea machista eso va a frenar bastante incorporar la PG en nuestra universidad (ENTDMA1).

Yo creo que no hay sensibilización ni formación se considera que esto es algo como... algo que queda bien, entonces si no lo haces pues bueno, con cumplir las tres premisas básicas, ya ellos se quedan contentos, porque a la institución universitaria le basta con eso. Y el resto de profesorado, esta perspectiva, que para mí es la más justa no se les pasa ni por la cabeza... no se cuestionan nada más, es algo muy accesorio (ENTDMB1).

Primero porque la universidad es una institución más dentro de un sistema patriarcal... hacer eso es cambiar el orden en la universidad, es cambiar las relaciones de poder, es cambiar el cómo se configuran los estudios...el que todo el profesorado experimente un proceso de cambio en sus contenidos, en sus saberes, en sus metodologías...es una cosa muy profunda (ENTDMA3).

En cuanto a las medidas o acciones para ir haciendo cada vez más viable la incorporación de la PG en las aulas universitarias, el profesorado indica que el hecho de que el profesorado lo integre es una cuestión que no debería ser voluntaria, y que debería

estar apoyado por la institución académica. Por otro lado, se hace referencia a las alianzas y al apoyo entre los grupos de investigación como forma de construcción del conocimiento en materia de género. También parece necesario, según la perspectiva del profesorado, la formación del PDI y del alumnado en materia de género. Además, se ha argumentado la necesidad de la obligatoriedad de alguna asignatura en los grados de Educación y Psicología que contemplen estas cuestiones. Se alude también al feminismo como herramienta para hacerlo más viable y se argumenta que el profesorado debiera realizar un acto reflexivo entorno a su docencia:

Muy desde lo concreto, desde acciones pequeñas que van creando un grupo de personas dispuestas y ese grupo de gente contagia a otras... a nivel de profesorado y alumnado...granitos de arena. Pero a la vez debe trabajarse a través de la institución, porque no se puede dejar al profesorado...desde la institución crear alianza, reconocernos desde los diferentes grupos de investigación, apoyarnos desde las diferentes asignaturas e ir creando grupos de trabajo, coaliciones...y a partir de ahí ir construyendo (ENTDMA3).

Al menos una asignatura de género sería necesaria, y formación en este sentido, y me refiero a la formación inicial del profesorado universitario, para que nosotros podamos mostrar esta visión, que yo no entiendo...será que a mí me caló tan hondo...que no entiendo como todo el trabajo que se hace en este sentido queda tan oculto, y estas cuestiones solo llegan a determinadas personas que nos hemos formado y que en algún momento nos hemos cruzado con eso... (ENTDMB1).

Que seamos feministas y lo tengamos integrado. Lo primero es la concienciación, primero habrá que hacer un acto de reflexión y de análisis el profesorado de esta facultad, aunque no solo de esta facultad, de todas, pero en la de educación más, ¿no?.. Pero en todas las carreras, porque hay chicas que están estudiando ingeniería y que se sienten mal (ENTDMB2).

6.2.5. Valoración de la incorporación de la PG en la docencia universitaria

Respecto a la valoración que hace el profesorado sobre la incorporación de la PG en la docencia, algunas tienen claro que es relevante para desarrollar una ciencia no sesgada (A3, B1, B2, B3, A2); además se alude al hecho de que son las profesoras las que en mayor medida están más interesadas en incorporarla en su docencia:

Lo que hay son buenas intenciones por parte de algunas profesoras fundamentalmente y de algunos profesores, como buenamente van pudiendo...

pero es una cuestión voluntarista y... de darte golpetazos contra la pared...Me resulta imposible explicar mi asignatura sin que esté el género. Es fundamental, ahora bien, requiere de acciones y contenidos específicos que trabajen contenidos de género y feminismo...una asignatura concreta de género...centrada en eso exclusivamente y no tenemos formación para hacer ninguna de las dos ni se está haciendo ninguna de las dos (ENTDMA3).

Entonces, yo si percibo que hay profesores y profesoras que están dispuestos a estos cambios y hay otros que [...] no. Normalmente los que si los ven favorables son gente que ya recibió esto, que ya ha tenido algún cambio previo, y los que no , suelen ser algunos que están un poco más [...] atascados, no en el siglo pasado, sino en el anterior [...]" (ENTDMB1).

Sin embargo, también encontramos otro docente del Grado de CCAFYD que directamente no considera relevante la incorporación de la PG en la educación superior:

¿Sería interesante? Sí. ¿Sería necesario? No lo creo. Necesario como algo imprescindible? No (ENTDHD1).

6.2.6. Miradas sobre el uso del lenguaje no sexista e inclusivo en la docencia

Gran parte del profesorado reconoce la importancia de la utilización de un lenguaje no sexista a la hora de dirigirse al alumnado, y en ocasiones, algunas profesoras animan (y a veces es requisito obligatorio) a utilizar el lenguaje no sexista en la redacción de los trabajos de las asignaturas. La valoración que hacen en torno a la utilización del lenguaje no sexista es que el lenguaje contribuye a la construcción de realidades sociales, y la utilización del masculino genérico sería una forma de invisibilización del género femenino: "Si no lo utilizamos básicamente lo que hacemos es invisibilizar a las niñas, a las chicas, a las mujeres [...] y el masculino genérico no nos representa" (ENTDMA1).

Una de las profesoras entrevistadas, A3, cuando se le menciona si utiliza un lenguaje no sexista e inclusivo, responde que utiliza un lenguaje no sexista pero no inclusivo, ya que de esta forma se estaría invisibilizando y ejerciendo la dominación masculina sobre el género femenino:

No me gusta utilizar un lenguaje inclusivo porque invisibilizamos la variable género, entonces, si me estoy centrando en sexo-género, utilizaré un lenguaje no sexista [...] No incluirlo perpetúa las desigualdades, la invisibilización y es una forma de dominio y de poder" (ENTDMA3).

Ahora bien, otra de las personas entrevistadas, la informante B1, considera el género de una forma no binaria, y argumenta que el lenguaje debe también visibilizar a aquellas personas que no se identifican con los dos géneros social y culturalmente impuestos. Además, dos de las profesoras entrevistadas (B1 y B2), relatan que existen resistencias a la hora de incorporar el lenguaje inclusivo y no sexista en la facultad, debido a que algunos docentes del Departamento Didáctica de la Lengua y la Literatura no se muestran de acuerdo con la incorporación de este, imponiendo el masculino genérico como el uso correcto de la lengua castellana. Una de las profesoras, que utiliza el lenguaje inclusivo a la hora de dirigirse mediante el correo institucional a sus compañeras y compañeros, ha recibido una queja por parte de un profesor del mencionado departamento:

Me parece importante y lo defiendo, yo siempre intento y es lo que le pido al alumnado, que hablen de manera inclusiva [...] esa clasificación binaria hace tiempo que la superé. Entonces claro, el lenguaje, sobretodo en el contexto académico, porque en otros contextos puedes poner la “X” o ahora se habla con la “E”...”les niñas”. Pero en el contexto académico hay resistencias [...] luego me dicen...: (nombre de la persona entrevistada) “¿tengo que usar un lenguaje inclusivo?, pues los de lengua me dicen que no, que tengo que utilizar el masculino genérico... (ENTDMB1).

Cuando hablamos del departamento lingüista...van completamente en contra, entonces tenemos a los chavales locos perdidos... de hecho a mí me han echado la bronca a través de un correo electrónico...yo utilizo siempre el masculino y el femenino e incluso también la “X” y tal... entonces un lingüista me mandó un correo “que era tedioso y era vergonzoso que una profesora de universidad utilizara ambos géneros en el correo, porque eso no era viable, así que hiciera el favor o que no le mandara a él esos correos, que le borrara de la lista de receptores o bien que por favor que tuviera en cuenta que estaba cometiendo un grave error contra la lengua española (ENTDMB2).

Por otro lado, contamos también con discursos que no se muestran de acuerdo con la utilización del lenguaje no sexista (que no pertenecen al departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura), argumentando que su uso es una especie de exageración y que las alumnas no deben sentirse ofendidas si se las engloba en el colectivo de “alumnos”: “A mí, “alumnado” me parece una palabra feísima, sinceramente, entonces...creo que se está pasando de una línea bastante machista a “esto ya no se puede tocar” (ENTDHA4).

¿Las chicas se considerarían ofendidas por eso? Yo creo que no. Mi pregunta es: ¿realmente eso supone un problema? Yo creo que no. ¿La mujer se debe sentir discriminada por eso? [...] no me parece que se esté invisibilizando al otro género utilizando el masculino genérico (ENTDHD2).

Aunque dos profesores se mostraron en desacuerdo con el uso del lenguaje no sexista e inclusivo, la gran mayoría de las personas entrevistadas valoraron de manera positiva la inclusión de este en las aulas universitarias.

6.2.7. Percepción sobre el machismo en el contexto universitario

Algunas profesoras y algunos profesores han detectado actitudes y verbalizaciones machistas y sexistas entre sus compañeros del centro, y critican el discurso políticamente correcto que muestran algunos profesores con respecto a las cuestiones feministas. Asimismo, A1 relata que se siente discriminada con respecto a un compañero que se encuentra en su misma posición y lo atribuye a cuestiones de género y poder:

Otros “van de bien puestos”. Sí, esos que te dicen que van de feministas de tal y de cual, pero realmente después son “lo peor de lo peor”. Por ejemplo el día de la mujer. Pues había muchos allí para la fotito, ¿no? [...] lo típico de “yo apoyo esta causa” [...] pero luego los escuchas hablar y es como [...] “pff “estás poniendo a las mujeres a la altura del betún [...] es como comentarios [...] lo típico de escuchar temas de fútbol escucharlos hablar a ellos riéndose un poco de las mujeres o “mira la gorda” o mira “no sé qué” [...] y te quedas así como [...] y tú vas de feminista (ENTDMA1).

Yo estoy en una reunión de departamento y veo que hay ciertos comentarios que hacen algunos profesores varones hacia algunas profesoras y [...] es como... comentarios respecto a la imagen o respecto a cualquier otra cuestión, ¿no? Que se toma a nivel de broma, que se tomará de esa forma pero no deja de ser un comentario sexista (ENTDHA2).

Yo creo que hay diferencias abismales entre mi compañero y yo. De hecho yo sé que lo voy a tener más complicado para quedarme en el departamento. Más que él. Porque [...] ¿influencia de que sea hombre? Pues sí [...] (ENTDMA1).

Pero también el profesorado ha detectado estereotipos de género tradicionales y actitudes machistas entre el alumnado que parecen ser las mismas cuestiones repetitivas del discurso neomachista actual:

Y hay otra cuestión súper recurrente: “es que también hay mujeres que agreden a los hombres”. Chiquillo, ¿otra vez tengo que explicarlo? Sí. Claro. Es que no estamos diciendo que las mujeres somos buenas y los hombres son malos. Pero el tema de las mujeres que agreden a los hombres no es un problema social, la otra sí. Y viene de que ocupan posiciones distintas. ¿Tan difícil es...? Bueno siempre cada vez que se hablan de estos temas, es un poco cansino, están ahí atrapados... (ENTDMB2).

Me he encontrado con gente que hablaba mal de un alumno porque tenía que irse antes de clase porque tenía que cuidar a su abuela. Los compañeros los he escuchado decir “hay que ver este tío cuidando a su abuela, que la cuide su madre”, ¿no? Y es como [...] no puede ser así (ENTDMA1).

Otra cuestión muy relevante en este asunto son las alumnas que estudian en la facultad de ciencias de la educación que sufren o han sufrido violencia machista por parte de sus ex parejas y/o parejas. Una de las profesoras entrevistadas (B2) comenta que en este curso académico, en un aula de unas 60 personas, daba clase a cinco alumnas víctimas de violencia machista:

Este año he tenido a cinco alumnas víctimas de violencia de género en la misma clase [...] había una chica que ya llevaba la segunda pareja con orden de alejamiento, la segunda, y el otro día hablaba con esa compañera que me decía que hay que trabajar estos modelos con las chicas y con los chicos y yo estoy totalmente de acuerdo...ellos también están muy perdidos y hay que reconfigurar esas cuestiones, es que estos temas tienen que estar específicamente recogidos en los planes de estudio (ENTDMB2).

La profesora reconoce la importancia de tratar estas cuestiones desde las aulas universitarias y cuenta dos ejemplos que vivenció con tres alumnas, que acudieron a ella en busca de ayuda. Para esta docente es relevante y oportuno visibilizar este trabajo:

Hubo una chica que me preguntó: tal “¿a ti te importa sentarte conmigo en el autobús?- Porque me voy a hacer una foto contigo para que mi chico no vea que me siento con un compañero. Entonces ante ese tipo de situaciones lo primero es como... ¿qué me estás contando? Y empiezo a hablar con ella... “no, porque él es muy celoso, no sé cuánto...” y dice “es que si no me siento contigo sé que no iba a ir a la excursión” bueno, pues como ya te has hecho la foto conmigo, si te da la gana siéntate con tus compañeros...”no no no, porque yo misma no me voy a soportar si hago eso...está muy feo que yo aproveche [...] O... “me tengo que ir que mi chico está abajo” y no habían terminado una tarea, “que después cualquiera lo aguanta” ese tipo de expresiones...en caso contrario no pasaría nada...” (ENTDMB2).

6.2.8. Valoración y actitudes hacia el feminismo por parte del profesorado entrevistado

Resulta especialmente relevante en esta investigación, la valoración que hace el profesorado respecto al feminismo como teoría y como movimiento social y político. Por

tanto, nos detendremos necesariamente a analizar de manera exhaustiva esta categoría emergente.

Por un lado, encontramos algunos discursos que rechazan abiertamente el movimiento y las teorías feministas, basando sus argumentaciones en la supuesta existencia de un exceso de igualdad que es preciso moderar para evitar la discriminación hacia los hombres. Este discurso coincide con el *discurso neomachista o discurso postmachista* y hace referencia a aquellos discursos que sostienen las posiciones machistas tradicionales, pero con nuevos discursos y nuevos contenidos (Rubiales, 2010). En este tipo de discursos no se critica “la igualdad”, sino más bien lo contrario, pero son cuestionadas las discriminaciones que sufren las niñas y las mujeres. No se niega que las mujeres hayan sufrido discriminaciones, pero se piensa que estas quedaron ya sepultadas en la historia y no se entiende la fortaleza y la lucha que se emprende desde el feminismo actual porque se asume que se vive en un estado de igualdad formal, y eso ya es suficiente.

En cuanto al *discurso neomachista*, los argumentos por los cuales dos profesores (A4 y D1) y una profesora (D2) rechazan el feminismo es porque consideran que no es un término igualitario que excluye a determinados colectivos (“los homosexuales, personas transgénero...” (ENTDHA2), y por otro lado, porque se percibe que el feminismo provoca en la sociedad “conductas reactivas” (ENTDHA4) y que las feministas perciben a los hombres como “enemigos” (ENTDHA4). En uno de los discursos analizados, se ha percibido que el feminismo se aprecia como “extremismo” y causa “pesadez” a uno de los profesores entrevistados (“pero es que hay que luchar desde una perspectiva un tanto más...centrista, ¿no? No tan a los extremos...todos los extremos son malos”, (ENTDHA4):¿Feminista? Yo no me considero feminista [...] bueno, si es verdad que habría que definir bien el término “feminista”, ¿vale? [...] Yo me considero una persona que [...] yo me considero humanista (ENTDHA2).

¿El feminismo? Yo no soy feminista. Yo soy mujer y trabajo por la población, por los hombres y por las mujeres (ENTDMD2).

No... o sea, feminismo como concepto, es la lucha por la igualdad, ¿vale? Pero creo que habría que redefinir el término. Porque el término no va relacionado con su significado, ¿no? (ENTDHD1).

Es que yo con lo de género, no sé...tengo esa cosa...mira, yo tenía una compañera (ininteligible) del tema de género, porque ella es súper feminista, y le dije: el término no

me gusta. Lo reconozco. No me gusta. Dime lo que quieras, pero no me gusta. No me gusta, porque el término ya no es igualitario. ¡No es igualitario! [...] Porque eso me hace sentirme como si yo fuera el enemigo, y yo no soy el enemigo de nada. Yo no soy tu enemigo por ser hombre, ni soy superior ni soy inferior (ENTDHA4).

Nos centraremos a partir de ahora en la entrevista de A4, que aporta cuestiones muy interesantes (y a la vez preocupantes). En primer lugar, se percibe que el feminismo no trata de lograr la equidad entre mujeres y hombres, y se hace referencia a que las cuestiones de género son confusas y provocan malestar.

Porque ya estás hablando de un género, no estás hablando de igualdad. No estoy diciendo que me ofenda, pero, ¿entiendes que ya eso, puede provocar una conducta reactiva hacia eso? (utiliza un tono condescendiente y realiza un mansplaining) Ya estamos hablando como psicólogos. ¡Que pesá! ¿Por qué?, ¿por qué ¿feminismo?, qué coñazo, ¿no?” (ENTDHA4).

Tanto en un lado como en otro, a un machista lo vería arcaico pero no me gusta la persona que defiende ser mujer apuntando a su complemento, a su compañero como un enemigo, yo no tengo culpa por ganar más (ENTDHA4).

O sea, si ahora por ejemplo, alguien, para acceder a las plazas nuestras, y ahora se crea una plataforma feminista (utiliza un tono sarcástico y burlesco) pues ahora yo digo, me caen mal. Ahora ya me caen mal. ¿Entiendes? Y entonces nos estamos equivocando todo el mundo, no estamos en la dirección adecuada. Hay que saber decir... ¿cómo se hace esta lucha? La violencia de género. Pues lo primero vamos a cambiar el término. Vamos a especificar. Creo que las cosas de género pueden dar lugar a confusión y a conductas reactivas (ENTDHA4).

El discurso que desarrolla el profesor informante muestra un rechazo abierto al feminismo, pero nunca ha recibido formación en cuestiones de género y feministas. Por otro lado, en su discurso indica cómo debería llevarse a cabo la lucha feminista (una lucha de más de 200 años de historia, liderada por mujeres). Comienza manifestando que el feminismo excluye a los hombres y que debería “redefinir” su terminología. Considera que es un movimiento social y político extremo, que no sabe dirigir sus acciones de lucha y transformación social. Además, insinúa que el machismo sería el polo opuesto al feminismo, y que actualmente, se utiliza el feminismo como forma de represión a los hombres: “Porque al final, se demuestra que somos dicotómicos, de buscar la libertad... a buscar la represión, ¿no? Que es lo que lleva esto” (ENTDHA4).

En segundo lugar, descubrimos otros discursos a favor de la igualdad y de la inclusión de la PG en la universidad, pero parece ser un discurso que aparta las cuestiones de género de las cuestiones feministas e ignora que la perspectiva de género nace de las teorías feministas. Es más bien un *discurso políticamente correcto sobre la igualdad*. En cuanto a este tipo de discurso, se reconoce que la sociedad sea machista y que son cuestiones que hay que modificar y erradicar desde el ámbito de la educación superior, pero al final no se autodenomina feminista aunque se reconozca que comparte pensamientos feministas. Este tipo de discurso lo vemos en varias ocasiones en un profesor de Psicología, A2:

Me he criado en una cultura machista... yo lo que intento es tratar a todo el mundo de la misma forma, todos somos diferentes... yo soy diferente a ti, tú eres diferente a mí, tú eres diferente a otras compañeras que puedas tener (ENTDHA2).

Yo abogo más por esa parte, lógicamente cuando se intenta visibilizar ciertas cosas, en este caso estamos hablando de la mujer, pues es fundamental luchar para que eso se haga, pero es que yo creo que hay que visibilizar tantas cosas [...] no solamente la mujer (ENTDHA2).

No me definiría exactamente como feminista a pesar de que comparto muchos de los pensamientos y de los objetivos que tiene [...] (ENTDHA2).

En último lugar, encontramos *discursos feministas* procedentes de profesoras que se auto denominan feministas y que valoran el feminismo en las aulas universitarias como una necesidad educativa y formativa para transformar las relaciones desiguales entre mujeres y hombres y las discriminaciones sociales que enfrentan las niñas y las mujeres. Estos discursos ofrecen una fundamentación teórica y están politizados. Las profesoras que muestran estos discursos han recibido formación en género y feminismo, y emprenden medidas concretas en sus aulas, desde la docencia y desde proyectos de innovación docente para solventar los sesgos de género existentes en sus disciplinas.

El feminismo es una necesidad, me da pena decir esto, pero me parece una necesidad...pero también una oportunidad de discutir dónde estamos, por qué estamos aquí... lo veo tristemente necesario (ENTDMB2).

Es necesaria la transversalidad. Me resulta imposible explicar mi asignatura sin que esté el género. Es fundamental, ahora bien, requiere de acciones y contenidos específicos que trabajen contenidos de género y feminismo [...] yo siempre incluyo un modelo de la identidad social feminista (ENTDMA3).

Entonces me he encontrado con cosas como... ah pero es que ahora como el feminismo está de moda, eso del feminismo es una mentira. Pero bueno, espérate, me he tenido que poner seria. ¿Cómo que lo del feminismo es una mentira? Vamos, gracias a las feministas hemos conseguido un montón de cosas [...] yo me posiciono como feminista, y mi perspectiva de la realidad social está (ENTDMB1).

6.2.9. Presencia de estereotipos y sesgos de género y actitudes machistas en el profesorado

Se entiende por *estereotipo(s) de género* como aquellas creencias que tienen las personas (que habitan en una sociedad patriarcal) acerca de la conducta, las normas y las actitudes que las personas deberían tener en función del binarismo (mujer-hombre) y que son socialmente aceptadas e interiorizadas como verdades universales y que justifican las desigualdades. Es una distorsión de la realidad que van modificándose con el paso del tiempo. Hay estereotipos de género tradicionales y muy arraigados en la cultura, sin embargo, hay otros estereotipos que los han generado, entre otros agentes históricos, las ciencias modernas.

Se han detectado, dentro de este contexto académico, en los discursos del profesorado entrevistado, algunos estereotipos de género que merecen ser analizados, visibilizados y puestos en cuestionamiento con el objetivo último de ser modificados para frenar su transmisión al alumnado. Estos estereotipos los han aportado dos profesores y una profesora y han sido:

- 1. El cerebro de las mujeres es más eficiente que el cerebro de los hombres.*
- 2. Los chicos van a destacar más en los deportes de fuerza.*
- 3. Las mujeres no ocupan los altos cargos universitarios porque empezaron a estudiar más tarde.*

En temas de presentación y de redacción de trabajos, las mujeres son mucho mejores. A continuación, se analizan los estereotipos de género:

- El cerebro de las mujeres es más eficiente que el cerebro de los hombres:

Yo podría hablar sobre las diferencias cerebrales a nivel biológico entre las mujeres y los hombres, y además siempre digo, y eso les encanta a las alumnas, que el cerebro de la mujer

es mucho más eficiente... eso les encanta a las alumnas. Eso es algo bueno, no pasa nada (ENTDHA4).

Tradicionalmente, las neurociencias han tratado de buscar diferencias a nivel cerebral y a nivel cognitivo entre mujeres y hombres. El hecho de que existan estas diferencias es un mito muy extendido en este tipo de disciplinas que proceden de teorías del siglo XX. La realidad es que no existen cerebros masculinos ni cerebros femeninos, y más que diferencias se encuentran semejanzas. Una investigadora experta en neurociencias, en sus estudios –*Male or female? Brains are intersex y Sex beyond the genitalia*- pone fin a las teorías que mantienen esto. Sus resultado pueden comprobarse en Daphana Joel *et al.*, (2015).

A pesar de estos hallazgos, estas teorías se estudian con asiduidad en las facultades de psicología. Afirmer esto es caer en el biologicismo esencialista y en un sesgo de género. En todo caso es una muestra más de que las ciencias no son neutras y de la categorización y la división que hace la sociedad en cuanto a los sexos/géneros, que se trasladan a las ciencias y que sostendría y mantendrían las desigualdades entre mujeres y hombres. El hecho de que esto sea un contenido en psicología es una forma de reproducir los estereotipos y la desigualdad entre mujeres y hombres.

- Los chicos van a destacar más en los deportes de fuerza:

En este caso, nos encontramos con un estereotipo de género común en el mundo de las ciencias de la actividad física y del deporte. Una disciplina, por cierto, altamente masculinizada en cuanto al alumnado y al profesorado universitario. En este caso, se reconoce que las chicas “pueden practicar todos los deportes” (ENTDHD1), pero se alude a una cuestión “genética” que impediría a las chicas y a las mujeres destacar en los deportes que requieren fuerza muscular. Con esta afirmación, al igual que en la anterior, se hace alusión a diferencias biológicas entre mujeres y hombres que impedirían a las mujeres, en este caso, el éxito en los deportes de fuerza, y que recuerdan al concepto de “naturaleza femenina” que analizó hace ya casi 150 años, John Stuart Mill (1869):

Las chicas pueden practicar todos los deportes, pero hay una parte genética... Hay deportes en los que se requiere de mucha fuerza en la que los chicos van a destacar más. Porque ahí tenemos la genética y la fisiología... (ENTDHD1).

El deporte es un ámbito en el que la presencia de estereotipos de género en cuanto al poder, la imagen y la fuerza física es bastante notoria. Según Rodríguez, Martínez y Mateos (2005), las diferencias de género en el deporte vienen influenciadas por el contexto sociocultural y el propio proceso de socialización de hombres y mujeres, y añaden:

Las diferencias físicas entre ambos sexos eran consideradas, en general, en términos de fuerza masculina y debilidad femenina, y esto permitió establecer diferencias en las supuestas cualidades esenciales de hombres y mujeres que, al tiempo, permitían explicar, a la vez que legitimar, las diferencias de status social, político y económico. Esa diferenciación encontraba su justificación en una pseudoteoría que, con base en la fisiología femenina, permitía definir a las mujeres como deficientes, desviadas o anormales y, en el mejor de los casos, como enfermas” (p.23).

- Las mujeres no ocupan los altos cargos universitarios porque empezaron a estudiar más tarde:

Las mujeres representan desde hace años un porcentaje superior en tituladas universitarias, y cuando finalizan los estudios universitarios, estas obtienen notas medias superiores. En esta ocasión, se atribuye el hecho de que las mujeres no ocupan altos cargos universitarios porque están rezagadas con respecto a los hombres en el ámbito educativo, cuando poseemos estudios que demuestran lo contrario. A las mujeres se les permite acceder en el sistema educativo a partir de 1910 en España, hace más de 100 años. A partir de los años 90, las mujeres comienzan a ser mayoría en las aulas universitarias. Pero actualmente se ha constatado que las docentes universitarias obtienen un menor apoyo institucional y menos subvenciones para sus proyectos de investigación respecto a los hombres, lo cual impide su promoción interna, además de otras cuestiones anteriormente expuestas. En este discurso, se hace mención a que se es consciente de que los altos cargos los ocupan en mayor medida los hombres, pero la segregación vertical se explica debido a que los hombres empezaron a estudiar con anterioridad:

¿Sabes cuánto tiempo, cuando empezaron a estudiar esos catedráticos...sabes la sociedad cómo estaba en ese momento? Es decir, es que un catedrático no se hace en un año [...] Yo sé que ahora mismo hay más hombres, lógicamente, pero no más catedráticos, hay más en todos los organismos, pero ¿cuándo empezaron? ¿Cómo era la sociedad en ese tiempo? ... y ahora, esos catedráticos ¿Qué van a dejar de ser catedráticos por dejarle los puestos a mujeres [...] Pero seguramente entre tú y yo, ya no habrán esas diferencias. Nosotros cobraremos lo mismo, gracias a dios también. Bueno, por suerte o por el fruto de nuestro trabajo. Yo no lo sé eh, cuántos catedráticos hay, ni otros contratos, ¡yo estoy en un

despacho con cinco mujeres! Esque eso es lo que hay que mirar...no me parece, porque el momento...empezaron a estudiar mucho antes. Pues claro (ENTDHA4).

- *“Las mujeres son mejores en la presentación y la redacción de trabajos:*

Una vez más se atribuye una habilidad aprendida que no depende del género que se tenga, con una cuestión innata y biologicista, que explicaría que las mujeres son más válidas para la escritura y la elaboración de presentaciones (*“Las mujeres sois mejores en temas de presentación y de redacción de trabajos. Es algo implícito que tenéis”* (ENTDHD2).

7. Conclusiones

A pesar de que hace ya más de un centenar de años que las mujeres acceden a los programas de doctorado y más tarde hayan podido desarrollar sus carreras como docentes e investigadoras, estas siguen enfrentándose a dificultades de segregación vertical, de conciliación, de promoción profesional y de infrarrepresentación en altos cargos de gestión del conocimiento en las universidades públicas del Estado español. En el caso de la Universidad de Cádiz, aún se manifiestan con claridad estas desigualdades, tal y como revela el último diagnóstico realizado por la Unidad de Igualdad. Los datos que muestran el último estudio sobre la plantilla de trabajadoras y trabajadores de la UCA es un reflejo de lo que se comenta. La realidad de la Universidad es que las docentes e investigadoras que trabajan en ella perciben un menor salario porque ocupan puestos de menor categoría que los hombres.

Tal y como ha argumentado la totalidad del profesorado y como se ha podido comprobar en el análisis documental, los contenidos relacionados con las cuestiones de género brillan por su ausencia en los Planes de Estudio y en las fichas de las asignaturas de los Grados de Ciencias de la Educación. Son escasos los Planes de Estudios que incorporan asignaturas relacionadas con las cuestiones de género; tan sólo siete asignaturas de las más de 1.800 asignaturas que se imparten en los diferentes grados de la UCA las incorporan. Aunque como se ha podido leer anteriormente, tan sólo tres son de carácter obligatorio. De las fichas de las asignaturas analizadas, únicamente se estudia

un tema específico de relaciones género en una asignatura del Grado de Educación Primaria, pero en la bibliografía recomendada para la asignatura no aparece ningún material que contemple estas cuestiones. Por tanto, un escaso porcentaje del alumnado que egresa de la universidad recibe formación en género y/o perspectiva de género.

Por otro lado, una profesora de Psicología hacía referencia a que lo único que aparecía en las fichas de las asignaturas era referido al uso del lenguaje no sexista. Al analizarse las fichas, se descubre que efectivamente se hace mención a la utilización del lenguaje no sexista, citando el ordenamiento jurídico español referido a las políticas de igualdad entre mujeres y hombres sobre la utilización de un lenguaje no sexista en los documentos administrativos de las instituciones, y como se ha podido leer anteriormente, tampoco es una cuestión que se cumpla del todo, ya que hay fichas de asignaturas que siguen utilizando actualmente un lenguaje sexista. Tampoco garantiza que los contenidos de las asignaturas lo vayan a tener en cuenta. Lo que está claro es que el tema del lenguaje no sexista en las fichas lo incluyen porque las políticas de género así lo dictan, pero no porque lo haya considerado relevante alguien de la academia.

Sobre las asignaturas de los grados universitarios que oferta la UCA, no se ha encontrado ninguna asignatura específica en los cuatro grados que se imparten en la Facultad de Ciencias de la Educación sobre las cuestiones de género; sin embargo, una de las profesoras entrevistadas cuenta que en los anteriores Planes de Estudio de Educación Primaria se ofertaban dos asignaturas relacionadas con la igualdad de género y la sexualidad, pero se no consideraron relevantes para quienes redactaron los nuevos planes de estudio y se eliminaron. Además, otras dos profesoras argumentaban la necesidad de la obligatoriedad de alguna asignatura en los grados de Educación y Psicología que contemplen las cuestiones de género y feministas.

En relación a la formación, aunque la información analizada es diversa, es cierto que todo el profesorado entrevistado ha manifestado que no ha recibido formación en género ni de cómo integrar la perspectiva de género en su docencia por parte de la Universidad de Cádiz. Aquellas personas que han recibido formación y que integran la perspectiva de género en su docencia son aquellas profesoras que se han formado (ya sea a través de otras instituciones o de manera autónoma) y tienen un discurso feminista. Sin embargo, hay universidades que desde el año 2008 siguen ofertado cursos para la formación del profesorado en las cuestiones que nos competen. Sería aconsejable incluir este tipo de formación en la oferta formativa del centro. Además, la escasa o nula formación en género

del PDI, empuja irremediablemente a que el alumnado tenga que acudir a formación externa si está interesado en formarse en género, lo cual implica que el alumnado que no esté interesado no siempre va a asistir o a buscar dicha formación. Por lo tanto, el alumnado de la facultad no suele recibir contenido específico en género en sus asignaturas ni conocerá la relevancia del asunto.

Aunque la totalidad del profesorado entrevistado no incorpora la PG en su docencia, afortunadamente, la facultad disfruta de cinco profesoras y un profesor que la incorpora de manera muy concreta, profesorado con docencia en los Grados de Psicología, Educación Infantil y Primaria. Desde el uso del lenguaje no sexista en su material docente, la forma de dirigirse al alumnado, los contenidos específicos de género (y en un caso, una profesora que incorpora teorías feministas en el contenido de sus materias), los materiales docentes, los ejemplos en clase, las preguntas de examen hasta los debates generados en clase, son las formas en las que el profesorado integra este enfoque. De hecho, algunas profesoras en la asignatura de “Tutoría y Familia”, impartida por una profesora de Educación Primaria, cuenta que introduce el tema de la “socialización diferencial” y explica los roles y estereotipos de género. Otra de las docentes entrevistadas, aunque reconoce que en sus fichas no se hace mención a la cuestión que nos compete, sí que incorpora la PG de manera transversal en sus asignaturas (“Intervención Social y Comunitaria; Psicología Social y Psicología de los Grupos”); el uso del lenguaje no sexista en su aula es obligatorio, el proyecto final de asignatura debe contemplar la PG, se aborda contenido específico (modelo de la identidad social feminista), creación de debates, inclusión de preguntas relacionadas con el género en los exámenes... Ambas docentes, tienen proyectos de innovación y mejora docente para actualizar sus asignaturas desde la PG. Por otro lado, la docente que imparte la asignatura de “Diseño del currículum II”, en cuya ficha aparece el tema de: “Espacios de aprendizaje, en contextos de diversidad, que atiendan a la igualdad de género”, sí que enseña contenidos de género a través del análisis de materiales didácticos y contenido teórico. Sin embargo, cuando se le preguntó al profesorado si se tomaron medidas para modificar las fichas de las asignaturas para que contemplaran la PG, la respuesta en todos los casos fue negativa y así es; porque si no, se habría visto reflejado en las competencias, en la bibliografía, en los contenidos y se habrían corregido los sesgos androcéntricos en el lenguaje utilizado.

En cuanto a las dificultades que encuentra el profesorado para incorporar la PG en la docencia, manifiestan que la falta de sensibilización, la nula o escasa formación en PG y la poca importancia que se le otorga a las cuestiones de género desde las potestades académicas junto con la dificultad que supone transformar esta institución educativa patriarcal como es la universidad. Además, algunas personas entrevistadas apuntan directamente a la institución como sujeto responsable de ofrecer formación en este sentido. Uno de los obstáculos que mencionan algunos estudios aportados en este trabajo (Verges y Cabruja, 2017; Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013) y que el profesorado entrevistado en este trabajo no menciona, tiene que ver con la escasez de recursos docentes o de experiencias docentes. Durante el Prácticum desarrollado en la Unidad de Igualdad, se ha creado un informe en el que se proponía la incorporación en la página web de la Unidad una serie de recursos sobre cómo incorporar la PG en la docencia. Estos recursos incluyen desde artículos científicos que explican detalladamente la PG, guías para el uso de un lenguaje no sexista y experiencias docentes de otras profesoras y profesores que la incluían en sus asignaturas.

En cuanto a la valoración que hace el profesorado sobre la incorporación de la PG en la gestión del conocimiento, la mayoría de las personas entrevistadas perciben claramente esta necesidad; sin embargo (aunque en menor medida), otros mantienen que las cuestiones de género no son relevantes en las aulas universitarias. Tres profesoras, además, reclaman la necesidad de introducir el feminismo en las aulas.

Sobre la valoración que hace el profesorado sobre el uso del lenguaje no sexista en las aulas, de las diez personas entrevistadas, ocho de ellas (seis mujeres y dos hombres) reconocen la importancia de su uso en el sentido de que el lenguaje sexista, entre otras cosas, invisibiliza a las niñas y a las mujeres. Dos de los profesores entrevistados con docencia en los Grados en Psicología y CCAFYD, sin embargo, consideran el masculino genérico (un sesgo androcéntrico en el lenguaje) como el correcto uso del castellano, que engloba a las mujeres y a los hombres y se percibe como algo que no es importante. Además, parece relevante destacar que dos de las profesoras de Educación Infantil y Primaria, han detectado resistencia por parte de sus compañeros a la hora de incorporar un lenguaje no sexista en las aulas.

El profesorado que sí incorpora la PG y la valora positivamente, además, entiende que los beneficios que obtendría su alumnado (que serán en un futuro profesionales de la

educación y de la psicología) serían el aprendizaje de una ciencia no sesgada, el hacerse consciente de situaciones injustas y desarrollar relaciones más equitativas.

Se ha percibido también, cuando se ha analizado la valoración y percepción que hace el profesorado sobre el movimiento y las teorías feministas, un discurso “políticamente correcto de la igualdad” y un discurso neomachista importante, que impiden a toda costa romper con los estereotipos de género, las prácticas sexistas y en definitiva, la violencia contra las mujeres y las niñas en la sociedad en general y en el ámbito educativo en particular.

Se han detectado, por otro lado, en los discursos del profesorado algunos estereotipos de género; unos que tienen que ver con el contexto académico y con los sesgos de género propios de las disciplinas (“el cerebro de la mujer es más eficiente”, “los chicos van a destacar más en los deportes de fuerza”) y otros responden a los estereotipos de género tradicionales y puede que se hayan aprendido en otros contextos (“las mujeres redactan mejor que los hombres”).

En relación a la percepción del machismo en el contexto que nos atañe, se ha manifestado la existencia de alumnas víctimas de violencia de género que estudian en la facultad y la necesidad de que la violencia machista sea tratada desde las aulas universitarias. Esta es otra de las temáticas que es urgentemente relevante de estudiar y de intervenir.

A pesar de la entrada en vigor y los avances en las leyes anteriormente citadas, se ha comprobado en otros estudios y en este mismo, que no significa que se cumpla ni que el profesorado tenga conocimiento de ello. Parafraseando a Cristina Palomar (2000, p.12), “el dictado de una política nunca es suficiente para producir cambios culturales”. Esto convierte a la educación en género en la herramienta central para la transformación del conocimiento, que debe estar presente en el ámbito universitario de manera inmediata y obligatoria. Algunas investigadoras (Asián-Chaves *et al.*, 2013) llevan años sugiriendo la creación de una asignatura específica centrada en las cuestiones de género; en una rama del conocimiento como es la Educación, esto nos parece fundamental. Varias profesoras entrevistadas también sugieren la necesidad de una asignatura que contemple de manera específica los contenidos de género. La transversalidad de género resulta necesaria, pero hay quienes opinan que es solo una estrategia que hace que los contenidos de género en las aulas universitarias se pasen por alto.

Para futuras investigaciones sería relevante que se contara con un mayor número de personas informantes con el objetivo de obtener una información más completa que revelase la percepción del profesorado en cuanto a las cuestiones de género y la docencia universitaria. Por otro lado, también podría ampliarse el campo de estudio y contar con profesorado de todos los centros y áreas del conocimiento. También sería oportuno conocer el interés del alumnado en formarse sobre estas cuestiones y las actitudes del alumnado UCA hacia la equidad entre los géneros y el feminismo.

Como conclusión final, podemos afirmar que la universidad aún está lejos de integrar la perspectiva de género en sus aulas y en su estructura interna, estando los contenidos de género absurda y preocupantemente infrarrepresentado, quedando aún mucho camino por recorrer y muchos problemas que solventar en este sentido.

8. Referencias Bibliográficas

- Anguita, Rocío y Torrego, Luis. (2009). Género, educación y formación del profesorado: retos y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64 (23,1): 17-26.
- Asián-Chaves, Rosario; Rodríguez-Sosa, Vicente y Cabeza-Verdugo, Francisca (2014). Formación en género y su efecto en el comportamiento y la actitud de los/las estudiantes universitarios. En IV Congreso de Economía Feminista, Universidad de Pablo Olavide, Carmona 3 y 4 de Octubre de 2013.
- Bernárdez, Asunción (2017). Los estudios universitarios feministas y con perspectiva de género en España (2010-2015). *Revista de Comunicación de la SEECI*, 42, 45-61.
- Buquet, Ana (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*, 33, 211-225.
- Consejo Superior de Investigaciones Científicas (2015). *Informe Mujeres Investigadoras*. Comisión Mujeres y Ciencia. Recuperado de: <http://www.csic.es/informes-cmyc>.
- De los Cobos, Francisco (2062). Los planes de igualdad en las universidades españolas Análisis de contenido desde las ciencias sociales. *Barataria. Revista Castellano-Manchega De Ciencias Sociales*, 14, 117-130.
- De Miguel, Ana (2015). *Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección*. Ediciones Cátedra. Madrid: Grupo Anaya, S.A.
- Díaz-Bravo, Laura; Torruco-García, Uri; Martínez-Hernández, Mildred y Varela-Ruiz, Margarita (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>.
- Díaz-Bravo, Laura., Torruco-García, Uri; Martínez-Hernández, Mildred., Varela-Ruiz, Margarita (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en*

- Donoso, Trinidad.; Figuera, Pilar y Rodríguez Moreno, M^a. Luisa (2011). Barreras de género en el desarrollo profesional de la mujer universitaria. *Revista de Educación*, 355, 187-188.
- Donoso-Vázquez, Trinidad; Velasco-Martínez, Anna. (2013) ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17 (1), 71-88.
- Flores Hernández, A. y Espejel Rodríguez A. (2015). (coords.) *Educación, género y juventud. Rutas para la investigación*, 91-106. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- García de León, M^a Antonia (1999). Élités discriminadas (sobre el poder de las mujeres). *Cuaderno de Derecho Judicial*, 3, 509-530.
- García-Jiménez, María; Cala, M^a Jesús y Trigo, M^a Eva (2016). Conocimiento y actitudes hacia el feminismo. *Femeris*, 1 (1-2), 95-112.
- García-Pérez, Rafael.; Rebollo-Catalán, Ángeles.; Buzón-García, Olga.; González-Piñal, Ramón.; Barragán-Sánchez, Raquel. & Ruiz-Pinto, Estrella (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 217- 232.
- Hidalgo, M^a Dolores (2017). *Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario* (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba, Córdoba.
- Ion, Georgeta., Durán, M^a del Mar y Bernabeu, M^a. Dolors. (2013). El profesorado y su percepción sobre la igualdad de género en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 24 (1), 123-140.
- Jara, Yuly y Egea, Miguel (2018). “Para transformar la universidad hace falta una crítica radical a los modos de producción del saber y a su falocentrismo.

Entrevista. Recuperado de: <http://www.pikaramagazine.com/2018/04/laura-llevadot/>.

- Joel, Daphna., Zohar, Berman; Tavor, Ido; Wexler, Nadav; Gaber, Olga; Stein, Yaniv; Shefi, Nisan; Pool, Jared; Urchs, Sebastian; Marguiles, Daniel; Liem, Franziskus; Hanggi, Jurgen; Jancke, Lutz y Assaf, Yaniv (2015). Sex beyond genitalia: the human brain mosaic. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 15(50), 15468-15473.
- Ley Nº 21760, 2004. Ley 13/2007 de 26 de noviembre, de Medidas de Prevención y Protección Integral contra la Violencia de Género, publicado en « BOE » núm. 38, de 13 de febrero de 2008. Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Ley Nº 24515, 2001. Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, publicado en: « BOE » núm. 307, de 24 de diciembre de 2001. Jefatura del Estado. Ley Nº 14910, 2011. Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, publicado en « BOE » núm. 131, de 1 de junio de 2011. Jefatura del Estado.
- López de la Cruz, Laura (2009). “La presencia de la mujer en la universidad española”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 4, 291-299.
- López-Francés, Inmaculada y Vázquez-Vereda, Victoria (2014). La perspectiva de género y el papel de la universidad en el siglo XXI. *Education in the knowledge Society*, 15 (4), 241-261.
- Luque, Violeta (2017). Incorporación de la perspectiva de género en asignaturas del grado de psicología. Una experiencia de investigación-acción-participativa. Seminario Internacional La Perspectiva de Género en el ámbito de la Educación. En Universidad San Carlos, Guatemala, 15 y 16 de febrero de 2018.
- Martínez, Manuel. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas; 1998. p. 65-68.
- Mill, John Stuart (1869). *The Subjection of Women* (1869 first edition). London: Longmans.
- Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (2015). Científicas en Cifras. Estadísticas e indicadores de la (des)igualdad de género en la formación y

profesión científica. Recuperado de:
http://www.ciencia.gob.es/stfls/MICINN/Ministerio/FICHEROS/Informe_Cientificas_en_Cifras_2015_con_Anexo.pdf

Ministerio de Educación Y Formación Profesional (2016). *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español. Curso 2014/2015*. Recuperado de:
<http://www.mecd.gob.es/educacionmecd/>.

Morales, María Jesús; Luna, María José y Esteban, Ana Isabel. (2010). Diagnóstico de paridad en la universidad: análisis a través de indicadores. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7 (2), 3-14.

Muro, Inmaculada (2013). Informe sobre calidad de las revistas en el área de Estudios de Género. Biblioteca de Humanidades, Comunicación y Documentación. Universidad Carlos III de Madrid. Recuperado de: <https://orff.uc3m.es/>.

Pacheco, Carmen; Cabrera, Juan y Manzón, Magdalena. (2016). *Los estereotipos de género en jóvenes universitarios: un estudio acerca del desempeño de roles en el área académico-profesional*. Recuperado de:
<https://www.google.es/search?q=Carmen+Pacheco>.

Palomar, Cristina (2005). La política de género en la educación superior. *Revista de Estudios de Género*, 21, 7-43.

Rebollo, M^a Ángeles; García-Pérez, Rafael; Piedra, Joaquín. y Vega, Luisa. (2011). Diagnóstico de la cultura de género: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521-546.

Rebollo, M^a.Ángeles. (2013). La innovación educativa con perspectiva de género. Retos y desafíos para el profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 17 (3), 3-8.

Rodríguez-Teijeiro, Domingo; Martínez-Patiño, María José; Mateos Padorno, Covadonga. (2005). Identidad y estereotipos de la mujer en el deporte: una aproximación a la evolución histórica. *Revista de Investigación en Educación*, 1 (2), 109-126.

- Rubiales, Amparo (15 de Enero, 2010). Neomachismo. *El País*. Recuperado de: http://www.elpais.com/articulo/opinion/neomachismo/elpepiopi/20100115elpiopi_5/.
- Unidad de Igualdad (2014). Diagnóstico de la situación de mujeres y hombres en la Uca. Ejercicio 2013. Recuperado de: <http://igualdad.uca.es/wp-content/uploads/2017/07/IV-Diagn%C3%B3stico-UCA-Ejercicio-2013.pdf?u>.
- Universidad del País Vasco (2010). I Plan de la Universidad del País Vasco (2010-2013). Recuperado de: https://www.ehu.eus/documents/2007376/2105779/I_Plan_Igualdad
- Subirats, Marina. (1999). Género y escuela. En C. Lomas (Coord.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (pp. 19-32). España: Paidós Ibérica.
- Valls, Rosa; Puigvert, Lidia; Melgar, Patricia y Garcia-Yeste Carmen. (2016). “Breaking the Silence at Spanish Universities: Findings From the First Study of Violence Against Women on Campuses in Spain”, *Violence Against Women*, 1–21.
- Vargas, Ileana. (2011). Reflexiones en torno a la vinculación de la educación y el género. *Revista Electrónica Educare*, 15 (1), 137-147.
- Velasco, Anna (2016). “No soy feminista, pero...”: *Mitos y creencias de la juventud universitaria sobre el feminismo* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Verges, Tania y Cabruja, Teresa. (2017). La perspectiva de gènere en docència i recerca a les universitats de la Xarxa Vives. Situació actual i reptes de futur. Xarxa Vives d’Universitats. Colecció Política Universitària. Març 2017. Recuperado de : <http://vives.org/PU3.pdf>

9. Anexos

ANEXO 1. CARTA DE LA DIRECCIÓN DE TFM



GRUPO DE INVESTIGACIÓN L.A.C.E.
(LABORATORIO PARA EL ANÁLISIS DEL
CAMBIO EDUCATIVO)

Grupo de Investigación L.A.C.E.
Facultad de CC. de la Educación.
Campus Puerto Real, s/n
E11519 Puerto Real, Cádiz
Telf. +34 956016487 Fax. 956016260
<http://www.grupolace.org>
felix.angulo@uca.es

ROSA VÁZQUEZ RECIO, con DNI 31259354P, Profesora Titular de Universidad de Didáctica y Organización Escolar del departamento de Didáctica en la Facultad de Ciencias de la Educación, Directora del *Grupo de Investigación HUM 109 – Laboratorio para el análisis del cambio educativo (LACE)* de la Universidad de Cádiz y Docente del Máster en Estudios de Género, Identidades y Ciudadanía, es tutora de la alumna, D^a ELENA VIZCAYA LÓPEZ, que se encuentra cursando dicho máster. Para la obtención del título tiene que realizar el Trabajo de Fin de Máster en su línea de investigación. En este sentido, su trabajo de estudio se centra en el análisis de la transversalidad de género en la formación inicial del profesorado en la Facultad de Ciencias de la educación desde la perspectiva del profesorado universitario. Para poder desarrollar su trabajo de investigación precisa realizar entrevistas a este colectivo. Por este motivo, solicitamos su colaboración. Su actuación siempre se regirá por los principios éticos de confidencialidad, anonimato, negociación e imparcialidad.

Para cualquier duda que precise aclarar, le facilito mi correo electrónico: rmaria.vazquez@uca.es

Muchas gracias por atender esta petición.

Reciba un cordial saludo.

Fdo. Rosa Vázquez Recio

ANEXO 2. DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Fecha _____

Mi nombre es _____. He sido invitada o invitado a participar en el proyecto de investigación: “*Análisis de la PG en la formación inicial del profesorado y en los planes de estudio de la facultad de ciencias de la educación*”.

Acepto participar voluntariamente en la actividad a la que me han invitado, y además, asumo lo siguiente:

- He leído lo anterior y he entendido toda la información.
- Cuando no entienda algo, puedo preguntar, y la entrevistadora ha de responder a todas mis preguntas.
- Si tengo alguna duda en cualquier momento de la investigación, puedo preguntar todas las veces que lo necesite.
- Sé que puedo decidir no participar y no pasará nada por mi decisión.
- Sé que puedo elegir participar, pero después, en cualquier momento, puedo cambiar de opinión y nadie emitirá juicio de valor por ello.
- Puedo no contestar a cualquiera de las preguntas y esto no tendrá ninguna repercusión.
- Sé que la información que dé en esta actividad sólo la sabrán la dirección del proyecto y la usarán sólo para su investigación. Si mis respuestas llegasen a ser publicadas, no estarán relacionadas con mi nombre, así que nadie sabrá cuáles fueron mis opiniones y respuestas.
- Si tengo alguna pregunta sobre la actividad, después podré llamar o escribir a la persona responsable del proyecto de investigación, que podrá responder todas mis preguntas y comentarios. El nombre de esta persona es _____ y su dirección _____ es:
_____/_____
- Si acepto participar en la actividad debo firmar este documento, y me entregarán una copia para guardarla y tenerla en mi poder por si tengo cualquier duda después.
- Al final de todo, podré pedir información sobre los resultados de su proyecto a la persona de contacto que me invitó a participar en la actividad.

Investigadora Responsable

Persona informante

ANEXO 3: GUIÓN ENTREVISTAS

GUIÓN ENTREVISTA PROFESORADO CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

I. Preguntas de identificación

- Edad
- Género
- ¿Es personal laboral o funcionario?
- ¿Categoría profesorado?
- ¿Cargo académico universitario?
- ¿Qué asignatura (s) impartías en la UCA y en qué Grado (s)?
- ¿En qué curso impartiste docencia en la UCA? ¿Hasta cuándo?
- ¿En qué centro(s)?
- ¿Departamento?
- ¿Cuántos años tiene de experiencia docente?

II. Preguntas contenido

1. ¿En qué medida se contempla la Perspectiva de Género en la formación del profesorado? y en cuanto a la docencia, ¿cómo se contempla la Perspectiva de Género?
2. ¿Qué impacto puede tener la inclusión de la PG en la formación del profesorado?
Y... ¿qué impacto puede tener en la formación del alumnado...?
3. ¿En qué medida están contemplados los contenidos de género (violencia de género, estereotipos, roles, coeducación, corresponsabilidad...) en las guías docentes/asignaturas?
 - Si no está contemplado, ¿se han tomado medidas para incluirlas?
 - ¿Ha participado en la elaboración/revisión y/o corrección de materiales (libros, documentación, material audiovisual) docentes desde la óptica de género?
4. ¿Cuáles serían los obstáculos pueden incidir el que no se contemple la PG en la docencia/ en los planes de estudios?
5. ¿Las guías docentes de la(s) asignatura(s) que imparte consideran contenidos específicos o transversales sobre cuestiones de género (prevención de la violencia de género, coeducación, corresponsabilidad...)?

6. ¿Considera pertinente que se lleven a cabo actividades formativas externas paralelas al plan de estudio que estuviesen relacionada la PG?

- A su juicio, cómo considera que se debería trabajar o que se podría hacer para hacer cada vez más viable la PG? ¿Qué habría que hacer?
- ¿Le parece relevante utilizar un lenguaje inclusivo y no sexista? ¿Por qué?
- ¿Qué beneficios/valores obtiene el alumnado que recibe un aprendizaje que incluya las cuestiones de género?
- ¿Qué opinión le merece la Transversalidad de Género en la docencia universitaria?